

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
ANA MARIA SILVEIRA SCHLICHTING

**ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: UMA NOVA PÁGINA E MÚLTIPLOS
OLHARES.**

**Estudo de caso do
Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM)**

Florianópolis

2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
ANA MARIA SILVEIRA SCHLICHTING

**ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: UMA NOVA PÁGINA E MÚLTIPLOS
OLHARES.**

**Estudo de caso do
Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM)**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal de
Santa Catarina, como requisito à conclusão do
Mestrado em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Lucídio Bianchetti

**Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a. Dulce Helena Penna
Soares**

Florianópolis

2002



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**"ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: UMA NOVA PÁGINA E MÚLTIPLOS
OLHARES. ESTUDO DE CASO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO
MÉDIO - SAEM"**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/08/2002

Dr. Lucídio Bianchetti (CED/UFSC-Orientador)

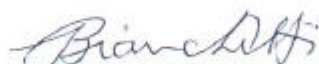
Dra. Dulce Helena Penna Soares (CFH/UFSC-Co-orientadora)

Dra. Sonia Maria Martins de Melo (FAED/UDESC-Examinadora)

Dr. Antônio Elízio Pazeto (FAED/UDESC/UNISUL-Examinador)

Dr. Fernando Ponte de Souza (CFH/UFSC-Examinador)

Dr. Telmo Marcon (FAED/UPF/RS-Suplente)


Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC


ANA MARIA SILVEIRA SCHLICHTING

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2002

Carinho especial dedico

Ao

Carlos, companheiro e amigo;

Gisele e Eduardo, filhos queridos;

Amanda — vida que surge, resignificando o ritmo de
nossas vidas.

Enfim,

àqueles cuja cumplicidade tornou possível este projeto.

Uma lembrança?

Entre algumas, que são especiais, Celinho, Marcelo e
Diogo Otávio, gatinho sapeca que veio reforçar o
quanto “a vida é um olá e um adeus”.

AGRADECIMENTOS

Aos casais Paulo e Heide, Jango e Rose, Lando e Lourdinha que em momentos diferentes e de diferentes maneiras contribuíram de forma decisiva para a realização deste mestrado.

A meus pais Célio e Nívea, e a minha sogra Marita, pelas vezes que supriram minhas ausências.

Aos Professores Doutor Lucídio Bianchetti e Doutora Dulce Helena Penna Soares, pela orientação competente e criteriosa, fundamental no encaminhamento desta investigação, e pelo grande incentivo nos momentos em que a busca do conhecimento se mostrava um tanto desencorajadora.

À Rita, irmã querida, que, mesmo de longe, muitas vezes foi um ombro amigo.

Ao Fernando que me ouviu e se preocupou comigo e ao Jackson pela esperança que representa.

Das instituições envolvidas podem ser destacadas: a Universidade Federal de Santa Catarina em cujo Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, deu-se este mestrado — um agradecimento especial aos docentes da linha de pesquisa Educação e Trabalho; a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto do Estado de Santa Catarina que proporcionou condições para que a pesquisa pudesse se efetivar — uma referência à equipe da Diretoria de Ensino Médio pela contribuição a esta pesquisa; a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) pela disponibilidade com que proporcionou o objeto e fontes para a investigação; a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPAC), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) pela atenção no fornecimento das informações; o CNPq pela contribuição na forma de bolsa de pesquisa; o Colégio Estadual Alexandre de Gusmão, hoje Escola de Educação Básica, em Bom Retiro, onde foram colhidos os primeiros subsídios que culminariam nesta investigação.

Aos muitos professores que tive ao longo da carreira estudantil, pois certamente contribuíram para o resultado deste trabalho.

Aos componentes das Bancas de Qualificação do Projeto de Pesquisa e Defesa da Dissertação, pelas preciosas sugestões nos encaminhamentos da mesma e na sua versão final.

Levar a cabo uma pesquisa demanda o envolvimento de muitos atores cujos papéis são, alguns de maior destaque, outros secundários, ou mesmo de bastidores, mas todos

igualmente importantes: da composição do cenário, à definição do *script*, outras etapas e por fim a apresentação final.

A realização desta etapa de formação, que é o mestrado, demanda um esforço que acaba influenciando o nosso cotidiano, principalmente familiar, cuja dinâmica é alterada. Um agradecimento especial a todos que de alguma forma estiveram envolvidos nesta caminhada.

Não deixa de ser uma espécie de peneira, de funil onde os que têm mais condições financeiras vão continuar na frente.

(Educador catarinense, em resposta ao Anexo C)

Sinceramente, sou contra qualquer método de avaliação como o vestibular, é completamente incoerente alguns professores julgarem o nosso rendimento (na realidade estão julgando o deles) em um ou dois dias de prova, existem vários fatores como o medo e a pressão que podem, certamente, determinar a sua reprovação no vestibular ou no SAEM.

(Aluna de Jaraguá do Sul — SC, participante do SAEM)

Acho positiva toda forma de evitar este funil que é o vestibular, principalmente para alunos de escolas públicas.

(Educador catarinense, em resposta ao Anexo C)

RESUMO

Nesta dissertação abordamos uma das peculiaridades do atual contexto educacional brasileiro, a partir do estudo de caso do Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM) que, entre outros objetivos, oferece alternativa de acesso ao ensino superior. O SAEM surge no cenário educacional do Estado de Santa Catarina em 1998, protagonizado pela entidade representativa do Sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais) e oferece metodologia alternativa de seleção de candidatos às vagas na universidade, em que os inscritos se submetem a avaliações ao final de cada série do Ensino Médio. Da análise do desempenho nestas avaliações, a proposta é gerar informações que possam subsidiar ações tanto no âmbito das escolas, quanto das mantenedoras e órgãos públicos responsáveis por políticas referentes a este nível de ensino e agências formadoras responsáveis pela formação de gestores e docentes para atuar no ensino médio. O pano de fundo para a investigação sobre o Sistema de Avaliação do Ensino Médio é o contexto educacional, político, econômico e social onde se destaca o papel atribuído à educação diante das demandas do setor produtivo e as reformas educacionais da década de noventa, que atingem todos os níveis de ensino. Entre as reformas educacionais, os principais enfoques deste estudo são a avaliação dos sistemas de ensino e a flexibilidade no acesso à educação superior, o que nos leva a fazer um resgate sócio-histórico e legal da questão do vestibular, desde sua origem aos dias atuais em que alternativas são buscadas, ensejando uma nova relação com a educação básica, cujo destaque é o SAEM. A seletividade social é um aspecto evidenciado por meio das próprias políticas de acesso à universidade quando permeia os processos de ingresso aos cursos de graduação. Além do vestibular tradicional, o SAEM é uma das várias alternativas de ingresso atualmente no Brasil. As análises obtidas a partir do estudo de caso do Sistema de Avaliação do Ensino Médio permitem concluir basicamente que, entre outros aspectos, é no debate sobre a passagem do ensino médio para a educação superior que o SAEM se situa. Concluimos, ainda, que os objetivos do SAEM como sistema de avaliação, necessitam maiores subsídios para que possam se efetivar em todos os aspectos propostos; como alternativa de ingresso ao nível superior de ensino, o SAEM contribui para flexibilizar o acesso às vagas nas universidades a ele vinculadas, porém da forma como está sendo implementado, não rompe com a característica excludente dos processos seletivos que permeiam a passagem entre o ensino médio e a educação superior.

ABSTRACT

In this dissertation we approach one of the peculiarities of the current Brazilian educational system context, based on the case study of the High school evaluation system (SAEM), that, among other objectives, offers an alternative college access. The SAEM appears in the state of Santa Catarina educational scenario in 1998, created by the representative entity of the ACAFE system (Santa Catarina association of educational foundations) and offers an alternative selection methodology for the college candidates, in which the candidates are submitted to evaluations at the end of each high school grade. From the analysis of the students outcome in these evaluations, the proposal is to generate information that may subsidize actions not only from the schools but also from the financers and public organs responsible for policies referent to this level of teaching and agencies responsible for the formation of managers and teachers meaning to act at the high school level. The back ground for the investigation about the high school evaluation system is the educational, political, economical and social context where the role that stands out is the one attributed to the education beyond the demand of the productive sector and the educational reforms of the nineties, that reach to all level of education. Amongst these reforms, the main focuses of this study are the evaluations of the teaching systems and the access flexibility to the college, which forces us to make a social-historical and legal rescue of the SAT issue, since it first began until today when the alternatives are studied, trying to reach a new relation to the basic education, in which the focus is the SAEM. The social selection is an witnessed aspect using the college access policies when the graduation ingress processes are mixed. Beyond the traditional SAT, the SAEM is one of the current series of ingress processes in Brazil. The analysis obtained with the mentioned case study (SAEM), allows us to conclude basically that, among other aspects, the SAEM is located in the debate about the passage from the high school to the college. We conclude even, that the SAEM goals as an evaluation system, need bigger subsidizes so they can be effective in all of the proposed aspects; as an college ingress alternative, the SAEM contributes in the flexibility of the college vacancy's that are attributed to it, however the way it is being implemented doesn't vary from the excluding character of the selective process that control the high school college passage.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Matrícula em grandes números no ensino básico e na graduação — 2000	48
Tabela 2 -	Grandes Números do Vestibular 2000 por Dependência Administrativa	49
Tabela 3 -	IES catarinenses por Dependência Administrativa	88
Tabela 4 -	Matrícula no Ensino de Graduação em Santa Catarina	88
Tabela 5 -	Evolução do Ensino Superior em Santa Catarina — Matrícula de Graduação de 1966 a 1974 e oferta de vagas para 1975	102
Tabela 6 -	Vagas oferecidas pelo Sistema Fundacional — 1975/2000	107
Tabela 7 -	Número de inscritos nos vestibulares 1975/2000	108
Tabela 8 -	Ensino Superior — Graduação por Categoria Administrativa Santa Catarina — 2000	201
Tabela 9 -	Estimativa de Matrícula no Ensino Fundamental e Médio no Brasil — (em mil)	115
Tabela 10 -	Ensino Médio — Matrícula inicial por série e crescimento (%) — Total — SC — 1998/2000	117
Tabela 11 -	Matrículas por Dependência Administrativa — Ano: 1999	118
Tabela 12 -	Estado de Santa Catarina — 1998 — Matrícula na 1ª série do Ensino Médio	135
Tabela 13 -	Sistema de Avaliação do Ensino Médio — SAEM — Inscrições 1998/2001	143
Tabela 14 -	Matrícula inicial por Dependência Administrativa e série — SC/2001.	144
Tabela 15 -	Evolução da categoria Não Seriada 1998 — 2001 no Ensino Médio em SC	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelos alternativos de acesso ao ensino superior — Quadro Sinótico.	82
Quadro 2 - Demonstrativo do Ensino Superior em Santa Catarina por área geográfica — 1974	103
Quadro 3 - Inscritos no SAEM 2001 — Procedência Escolar	145
Quadro 4 - SAEM/2000 e 2001 — 3ª Etapa	148
Quadro 5 - SAEM — Procedência Escolar e Classificação 2000 — 20001	148
Quadro 6 - SAEM 2001 — Classificados e Procedência Escolar	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE — Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ACE — Associação Catarinense de Ensino
Adm — Administrativa
CEE — Conselho Estadual de Educação
CEPAL — Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe
CESB — Centro de Educação Superior de Blumenau
CESPE — Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CNE — Conselho Nacional de Educação
CNPq — Conselho Nacional de Pesquisa
CONVEST/UA — Comissão Permanente de Concursos da Universidade do Amazonas
CONVEU — Concurso Vestibular Estadual Unificado
CONSEP — Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade do Amazonas
CP — Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
COPERVE — Comissão Permanente do Vestibular
CRE — Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM — Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIEM — Diretoria de Ensino Médio
DIRP — Diretoria de Planejamento e Coordenação
EC — Emenda Constitucional
ENC — Exame Nacional de Cursos
ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio
FAS — Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social
FEARP — Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe
FEAUC — Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense
FEBE — Fundação Educacional de Brusque
FEDAVI — Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí
FEMARP — Fundação Educacional Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe
FERJ — Fundação Educacional Regional Jaraguense
FESC — Fundação Educacional de Santa Catarina
FESSC — Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina
FEPEVI — Fundação de Ensino do Pólo Geo-Educacional do Vale do Itajaí
FORGRAD — Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FUCRI — Fundação Educacional de Criciúma
FUNC — Fundação Universidade Norte Catarinense
FUNDEF — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDESTE — Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste
FUNORTE — Fundação Educacional do Norte Catarinense
FUNPLOC — Fundação Universitária do Planalto Catarinense
FUOC — Fundação Universitária do Oeste Catarinense
FUPLAC — Fundação Educacional do Planalto Central Catarinense
FURB — Fundação Educacional Regional de Blumenau
FURJ — Fundação Educacional da Região de Joinville
GEAPM — Gerência de Apoio Pedagógico
GEINF — Gerência de Estatística e Informática
IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES — Instituições de Ensino Superior¹
 IES — Instituições de Educação Superior²
 INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
 LDB — Lei de Diretrizes e Bases
 MEC — Ministério da Educação e do Desporto
 PAIES — Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
 PAS — Programa de Avaliação Seriada
 PASES — Programa de Avaliação Seriada para Ingresso no Ensino Superior
 PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais
 PEIES — Programa de Ingresso ao Ensino Superior
 PSC — Processo Seletivo Contínuo
 RAP — Região de Abrangência do PEIES
 SAEB — Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
 SAEM — Sistema de Avaliação do Ensino Médio
 SAPIENS — Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior
 SED/SC — Secretaria de Estado da Educação e do Desporto do Estado de Santa Catarina
 SEPLAN/SC — Secretaria de Estado de Coordenação Geral e Planejamento do Estado de Santa Catarina
 SESU — Secretaria da Educação Superior
 SUPRA — Sistema Universitário Prova Por Área
 UA — Universidade do Amazonas
 UnC — Universidade do Contestado
 UFU — Universidade Federal de Uberlândia
 UFSM — Universidade Federal de Santa Maria
 UDESC — Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina (denominação inicial)
 UDESC — Universidade do Estado de Santa Catarina
 UFSC — Universidade Federal de Santa Catarina.
 UFV — Universidade Federal de Viçosa
 UnB — Universidade de Brasília
 UNERJ — Centro Universitário de Jaraguá do Sul
 UNESC — Universidade do Extremo Sul do Estado de Santa Catarina
 UNIDAVI — Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
 UNIPLAC — Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense
 UNIPLAC — Universidade do Planalto Catarinense (após o reconhecimento como universidade)
 UNISUL — Universidade do Sul de Santa Catarina
 UNIVALI — Universidade do Vale do Itajaí
 UNIVILLE — Universidade da Região de Joinville
 UNOESC — Universidade do Oeste de Santa Catarina

¹ O art. 45 da Lei 9394/96 diz que “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”.

² Nos demais artigos a lei refere-se a instituições de educação superior, o mesmo ocorre com a Lei nº 170/98 do Estado de Santa Catarina.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	Situando a problemática da pesquisa	15
2	Encaminhamentos teórico-metodológicos	20
3	Sobre a estrutura da dissertação	24
1	A MOLDURA GERAL	27
1.1	Capitalismo: Seletividade social e flexibilidade.....	31
1.1.1	Reestruturação produtiva	33
1.1.2	Sociedade da informação e do conhecimento	35
1.2	Da reestruturação produtiva, sociedade informacional ou do conhecimento à flexibilização da educação	38
1.2.1	Necessidade da educação e a reedição da Teoria do Capital Humano	40
1.2.2	Um recorte do atual Sistema Educacional Brasileiro	43
2	UNIVERSIDADE E EXCLUDÊNCIA X INCLUSÃO SOCIAL	52
2.1	Excludência X inclusão social — fatores de crise	55
2.2	Papel da universidade brasileira num contexto que se flexibiliza	59
2.2.1	A universidade no Brasil e a moldura legal	61
2.3	Seletividade no âmbito da universidade no Brasil	63
2.3.1	Seletividade no acesso ao ensino superior	67
2.3.1.1	Aspectos históricos e legais do vestibular	68
2.4	Definição de políticas de acesso nas IES	77
2.5	Alternativas de acesso ao ensino superior: o contexto do seu surgimento ...	79
2.5.1	Alternativas atuais	81
3	CONTEXTUALIZANDO O SAEM NO CONJUNTO DO ENSINO SUPERIOR CATARINENSE	86
3.1	Explicitação de alguns dados gerais do ensino de graduação em SC	87
3.2	Sistema Fundacional	90
3.3	Caracterização da ACAFE	96
3.3.1	ACAFE: contextualizando a sua criação	96
3.3.2	ACAFE: seu papel atual no contexto do Sistema Fundacional	98
3.3.3	ACAFE e o acesso ao ensino superior	101
4	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO (SAEM)	111
4.1	O Estado da arte — SAEM	119
4.2	Como foi pensado e articulado o SAEM	125
4.3	Como se processou a instalação do Projeto Piloto — 1998/2001	132
4.3.1	Projeto de implantação	132
4.3.2	Operacionalização e implementação do projeto	137
5	O SAEM COMO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	151
5.1	SAEM e as políticas de acesso	153
5.2	Processos seletivos e (des)articulação com a educação básica	156
5.3	O SAEM como fonte de informações	160
5.4	O SAEM do ponto de vista dos alunos e dos educadores catarinenses.....	163
	CONCLUSÃO	166
	REFERÊNCIAS	180
	ANEXOS	194
	ANEXO A - Instrumento de Pesquisa Endereçado aos Educadores Catarinenses	195

ANEXO B - Instrumento Utilizado na Pesquisa com Alunos Participantes do SAEM	196
ANEXO C - Instrumento Utilizado na Pesquisa com Educadores Catarinenses	197
ANEXO D - Caracterização dos Entrevistados	199
ANEXO E - Jornal do PAIES (2000)	200
ANEXO F - Tabela do Ensino Superior de Graduação 2000	201
ANEXO G - Contornos Iniciais do Sistema Fundacional de Santa Catarina	202
ANEXO H - Contornos do Sistema Fundacional em 1999 e Área de Abrangência do SAEM	204
ANEXO I - Material de Divulgação do SAEM	205
ANEXO J - Seminário Estadual sobre Métodos de Acompanhamento e Avaliação de Alunos e Escolas do Ensino Médio	207
ANEXO K - Projeto de Implantação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação do Desempenho de Alunos do Ensino no Estado de Santa Catarina	209
ANEXO L - Boletim de Desempenho Individual (Formulário Contendo “Fórmulas para o Cálculo de Escore Transformado”) Boletim de Desempenho 2001	211
ANEXO M - Sistema de Avaliação do Ensino Médio SAEM Boletim de Acertos Individual Autorizado pelo Aluno-Candidato)	214
ANEXO N - Boletim de Desempenho Colégio “SAEM 2000”	216
ANEXO O - Portaria nº 2941 de 17 de dezembro de 2001	217

INTRODUÇÃO

1 Situando a problemática da pesquisa

As considerações aqui apresentadas decorrem dos encaminhamentos realizados ao longo do mestrado e de referências acumuladas como educadora, cuja prática se deu prioritariamente em escolas da rede pública em Bom Retiro, município da Região Serrana de Santa Catarina.

Em relação à universidade, as referências resultam do trabalho de pesquisa e da experiência como aluna nos níveis de graduação e pós-graduação (especialização e mestrado). Nossas atividades profissionais estão mais voltadas à educação básica regular em seus vários níveis. Nos últimos vinte e quatro anos, a maior parte do tempo, atuamos na rede pública estadual de ensino, na função de orientadora educacional. Exercemos, ainda, as funções de: diretora de escola da rede regular de ensino; professora, coordenadora pedagógica e diretora de escola especial mantida pela APAE; coordenadora pedagógica de escolas multisseriadas e orientadora de aprendizagem em Programa de Educação a Distância — Projeto “Salto para o Futuro”, compondo a equipe da Secretaria Municipal de Educação em Bom Retiro; professora de religião e educação artística de 5.^a à 8.^a série, sendo esta última função exercida apenas no ano de 1997.

Concluir este estudo foi um verdadeiro desafio, pelo fato de estar muito mais voltado ao acesso à universidade, uma área, em que nossa atuação profissional sempre foi mais restrita. No entanto, justamente a partir dos encaminhamentos feitos no Colégio Estadual Alexandre de Gusmão, em Bom Retiro — SC, nos anos de 1998 e 1999, junto aos alunos do Ensino Médio, no que concerne ao Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM) e Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM), que estreavam no cenário nacional e estadual, é que surgiu o tema para a pesquisa de Mestrado em Educação na área de Educação e Trabalho.

Esta dissertação remete a uma das peculiaridades do atual contexto educacional brasileiro que nos leva a vislumbrar como o sistema de ensino, em seus vários níveis, pode ser organizado consoante às demandas do setor produtivo, que acabam delineando o perfil das competências requisitadas a quem deseja ser inserido e se manter no mundo do trabalho.

Mudanças desencadeadas no setor educacional, no decorrer da década de noventa do século XX, abrangem todos os níveis de ensino — da educação básica à universidade. No contexto destas reformas, um aspecto particularmente nos chama a atenção: o fato de ser facultado, às universidades brasileiras, definir sobre critérios de seleção e ingresso de candidatos para o preenchimento das vagas aos cursos de graduação.

Surge, assim uma nova realidade expressa por uma série de novas siglas — PEIES, PAS, ENEM, PAIES, SAEM etc., que podem ser assim traduzidas: Programa de Ingresso ao Ensino Superior; Programa de Avaliação Seriada; Exame Nacional de Ensino Médio; Programa de Avaliação Seriada para Ingresso no Ensino Superior; Sistema de Avaliação do Ensino Médio. Todas estão relacionadas a alternativas de acesso ao ensino superior. Com exceção do ENEM, que pode ser realizado por quem está concluindo ou já concluiu o ensino médio, as outras iniciativas a que nos referimos se caracterizam pela realização de avaliações periódicas ao longo da última etapa da educação básica.

A partir da associação destes dois elementos — avaliação no decorrer do ensino médio e flexibilidade no acesso à educação superior —, são definidos critérios de seleção para o ingresso na rede superior de ensino, por instituições universitárias de diferentes esferas administrativas, em vários Estados do Brasil. O ENEM, operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é criado pelo próprio Ministério da

Educação e Cultura (MEC) e sugerido às universidades como processo seletivo em substituição ao vestibular.

Nosso objeto de análise é uma dessas iniciativas. Desencadeado pelo Sistema Universitário Fundacional de Santa Catarina, através da Associação Catarinense das Fundações Educacionais, a partir de 1998, o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM) é um projeto que surge como alternativa à forma histórica consolidada de acesso ao ensino superior, ou seja, o exame vestibular. Falar em alternativa de acesso ao ensino superior pressupõe considerar a própria universidade e sua relação com a sociedade da qual ela é parte, produto e produtora. Implica questionar o patamar em que tem sido tratada a questão do acesso ou não acesso ao ensino superior no Brasil, dada a relevância que este assunto assume no imaginário e na realidade social, principalmente nas escolas de ensino médio.

Dependendo do olhar que se estende ao objeto investigado — o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM) —, pode passar da condição de cena principal a apenas mais um detalhe nos constituintes do cenário, que se pautam na atual configuração do modo de produção capitalista e nas demandas ao setor educacional, numa sociedade pautada pelo desenvolvimento tecnológico. A partir desses aspectos, podemos estabelecer um vínculo entre a seleção de candidatos ao ensino superior e algumas das questões pontuais que, em última instância, estão no cerne do atual debate sobre as transformações em curso, notadamente na área da educação em sua inter-relação com o mundo do trabalho.¹

A democratização do ensino e a mobilidade e seletividade social são questões que permeiam o Sistema Educacional Brasileiro ao longo de sua história e em seus diferentes níveis (CUNHA, 1991; FÁVERO, 1991; PRANDI, 1982). Manifesta-se em uma variada gama de nuances que vão desde aspectos estruturais, sistêmicos, administrativos, financeiros,

¹ Dentre as obras do cenário acadêmico brasileiro, voltadas ao debate que envolve a área de Educação e Trabalho, destacamos: “Educação e a crise do capitalismo real (FRIGOTTO, 1995); Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século” (FRIGOTTO (Org.), 1998); “Novas tecnologias, trabalho e educação:

políticos, até os pedagógicos evidentemente. Envolvem critérios de ingresso, permanência, inclusão, exclusão, classificação, seleção entre outros. Essas condições compõem alguns dos elementos a serem considerados para a “inserção social das trajetórias individuais” (SANTOS, 1995, p.191) em especial, dos alunos de ensino médio e dos postulantes a uma vaga no ensino superior, os quais, por força do objeto pesquisado, acabam sendo alguns dos atores sociais importantes neste estudo.

A investigação visa basicamente responder à seguinte indagação: Como o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM), projeto desenvolvido pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), se insere no contexto educacional brasileiro e catarinense?

Consideramos que pensar a educação brasileira implica levar em conta os processos social, histórico, político, econômico e cultural que marcaram a formação da nação brasileira, e, ainda, que reformas educacionais não podem ser pensadas sem levar em conta “o tecido de realidade” (FRIGOTTO, 1995) em que elas se dão.

Assim sendo, contextualizar o objeto da pesquisa, em nosso entendimento, é possível a partir da compreensão das demandas externas a que o setor educacional está sujeito. Há que se estabelecer relações entre a moldura geral que configura a sociedade capitalista, em seu atual estágio de desenvolvimento, a importância que a educação assume neste contexto e as reformas educacionais que possibilitam o surgimento de alternativas ao vestibular na forma tradicional. Veremos que foi isto que ensejou uma nova relação entre o ensino médio e a universidade, com destaque para o SAEM, iniciativa desencadeada no Sistema de Ensino em Santa Catarina.

Como este estudo refere-se a um sistema que seleciona e classifica candidatos aos cursos universitários de graduação, convém situá-lo em relação ao contexto em que surge.

um debate multidisciplinar” (FERRETTI et al., 1994), “Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho” (ANTUNES, 2000) e “Adeus ao Trabalho” (ANTUNES, 1997).

Acreditamos não ter sentido analisar uma alternativa de acesso ao ensino superior, desencadeada por esta ou aquela instituição universitária, considerando apenas sua dinâmica interna (BRASIL, 1987). Da mesma forma não se justifica pensar a educação brasileira, fazendo apenas um recorte de qualquer nível de ensino, como se tivesse uma dinâmica própria, apesar de suas especificidades. A partir daí, consideramos oportunas reflexões feitas por autores internacionais entre eles Harvey (2000), Hobsbawm (1998), Braverman (1981) e Santos (1995) para citar os mais recorrentes; e nacionais, entre vários outros, Chauí (2000); Cunha (1991); Fávero (1991, 1977, 2000); Frigotto (1984, 1995); Sampaio (2000), para entender o contexto de mudanças educacionais implementadas no Brasil ao longo da última década do século XX, cenário em que se torna possível ao Sistema ACAFE, a iniciativa sobre a qual nos debruçamos.

Apesar de algumas análises que subsidiam nossa investigação estarem voltadas à centralidade da educação básica na cena nacional e internacional (OLIVEIRA, 2000; PAIVA e WARDE, 1993), partimos do seguinte pressuposto: O SAEM é uma alternativa de acesso ao ensino superior que surge no rastro do contexto de novas demandas ao setor educacional. Apresenta, como característica principal, um sistema de avaliação ao longo do ensino médio, tido atualmente no Brasil, como etapa final da educação básica. Trata-se, então, não apenas de situar o objeto da investigação e a forma como suas etapas são efetivadas para que seus objetivos sejam ou venham a ser alcançados, mas de procurar entender as condições no contexto local, regional, nacional e até mesmo internacional que possibilitam esta iniciativa. Nesta perspectiva, Bruno (2000, p.11) sugere: “Antes, trata-se de entender as extraordinárias transformações iniciadas em fins dos anos setenta, em escala mundial na estrutura do capitalismo e suas conseqüências hoje na esfera da educação”. A partir dessas considerações, nosso principal objetivo com o desencadeamento desta investigação é: Caracterizar o Sistema

de Avaliação do Ensino Médio (SAEM), projeto desenvolvido pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais, em relação ao cenário educacional brasileiro e catarinense.

A busca deste intento foi facilitada quando definimos como objetivos específicos: situar as características atuais da sociedade capitalista e o papel da educação frente às demandas oriundas do mundo do trabalho; contextualizar o cenário educacional brasileiro que possibilita a flexibilidade no acesso ao ensino superior; caracterizar o contexto educacional catarinense onde surge o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM); investigar como surge o SAEM e quais são os seus objetivos, se estão e como estão sendo atingidos.

2 Encaminhamentos teórico-metodológicos

Na definição dos encaminhamentos teórico-metodológicos que sustentam esta dissertação, questões emergem, encaminhando e direcionando a pauta da discussão, ao mesmo tempo que, na interlocução com os companheiros encontrados ao longo da pesquisa, fazemos avanços e recuos diante da diversidade de olhares próprios da pluralidade que caracteriza os atores envolvidos nesta trajetória. Podem ser destacados autores consagrados na academia, a fala oficial representada principalmente pelos dispositivos legais, educadores de instâncias diversas e alunos do ensino médio em Santa Catarina, cadastrados no SAEM, todos representados, por assim dizer, pelos autores consultados, pela banca de qualificação, pelas pessoas que concederam entrevistas, que responderam questionários e *e-mails*, atenderam e retornaram telefonemas, fizeram as redações “O SAEM e Eu”, deram informações, emitiram opiniões, leram e corrigiram os textos, orientaram a pesquisa, enfim, sugeriram rumos e múltiplos olhares para que pudéssemos buscar e responder o que a realidade sobre o SAEM estava a nos indicar. Este contexto nos remete à indagação de Kosik (1976) sobre o que é o

real, argumentando que o conhecimento da realidade é precedido por uma questão mais fundamental: o que é e como é constituída a realidade.

O referencial teórico nos permite delinear as questões suscitadas pelo objeto de pesquisa, sem perder de vista a multiplicidade de determinações que caracterizam a escola em seus vários níveis, inclusive a universidade.

Chauí (2000), ao discorrer sobre a universidade na sociedade, salienta que nem sempre os pressupostos estão claros ao explicitarmos nossos pontos de vista, motivo pelo qual sugere situar o contexto em que é proposto o debate. Valemo-nos dessa referência para delimitar esta dissertação em que o principal enfoque consiste na busca de subsídios para entender o atual contexto do ensino superior no Brasil e em Santa Catarina, que possibilita o surgimento de alternativas ao vestibular, historicamente considerado como sinônimo de acesso à educação superior, e a ênfase atribuída aos processos avaliativos de larga escala, dois aspectos intrínsecos ao objeto pesquisado.

Esta investigação, metodologicamente, caracteriza-se como um estudo de caso cuja escolha se justifica, pela possibilidade de fornecer informações sobre uma situação específica — o SAEM — e os elementos que marcam o seu contexto, bem como pelo aprofundamento propiciado, por não estar vinculada a uma formalidade inalterada de pesquisa (LAVILLE, 1999).

A opção metodológica pelo estudo de caso do Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM) se deve à relação que o processo desencadeado pela ACADE estabelece com processos seletivos similares, desenvolvidos por instituições universitárias ou a elas vinculadas em vários pontos do país. Levamos em conta principalmente a simultaneidade com que essas inovações se desencadearam e chegaram às escolas nos anos finais da década de noventa, causando estranhamento pela novidade que representavam. É bom salientar que, assim como sugere Laville (1999), as conclusões a partir de nossas análises, em princípio,

restringem-se ao caso pesquisado. No entanto, o encaminhamento da investigação que prima, preferencialmente, por uma análise qualitativa, por vezes se desloca do particular para o geral e do geral para o particular, para que possamos apreender a realidade na qual o nosso objeto de análise se constitui.

Para compor a base de informações do conjunto da pesquisa, recorreremos também aos dados quantitativos, pela possibilidade de melhor visualização dos aspectos evidenciados nas tabelas e nos quadros. Um momento importante do processo seletivo a ser destacado no transcurso desta investigação é a etapa da qualificação, por assim dizer, um dos rituais de passagem no âmbito da academia, no que concerne aos cursos *strictu sensu*. O texto apresentado para a qualificação, em 31 de maio de 2001, intitulado “Alternativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso do Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM)”, fazia um recorte do SAEM como processo seletivo para a educação superior, para cuja direção, os instrumentos de pesquisa apresentados nos Anexos A a C (que constituem a etapa inicial do trabalho) apontavam. Na avaliação da banca, estaríamos recortando desnecessariamente, ao restringir o enfoque a um dos objetivos do SAEM, o que poderia comprometer a qualidade do estudo. Foram sugeridos, entre outros aspectos, que o SAEM fosse abordado em todos os seus objetivos com o intuito de enriquecer a investigação.

No conjunto dos procedimentos desencadeados para o estudo de caso, podemos elencar: consulta bibliográfica; consulta ao Banco de Dados da ACAFE, da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, do MEC/INEP e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); consulta a documentos de arquivos das duas primeiras instituições; realização de entrevistas semi-estruturadas que apresentam a vantagem de o pesquisador manter uma presença consciente e atuante, ao mesmo tempo que preserva a relevância da situação do ator ou entrevistado. Esse meio de investigação favorece não apenas a descrição, mas também a explicação necessária à compreensão dos fenômenos sociais em sua totalidade,

tanto no âmbito de sua situação restrita quanto no de situações mais amplas (TRIVIÑOS, 1987). A caracterização das pessoas entrevistadas se encontra no Anexo D. As entrevistas, em sua maioria, foram gravadas (quando autorizadas) e transcritas, estando à disposição dos interessados². Algumas foram realizadas via telefone e por *e-mail*.

As perguntas que orientaram as entrevistas versavam basicamente sobre a questão do nascedouro do SAEM e o seu contexto: Como foi pensado? Quais as pessoas envolvidas? Surgiu para atender a quais demandas? Quais eram as questões principais que se discutia na época? Como estão sendo contemplados os objetivos do SAEM? O que o entrevistado pensa sobre esta experiência desencadeada pelo Sistema ACAFE? Dada a diversidade dos atores sociais, suscitada pelo objeto da pesquisa, e a flexibilidade propiciada pela entrevista semi-estruturada, o encaminhamento das perguntas e a profundidade com que foram tratadas as questões estiveram muito relacionados à função e ao envolvimento dos entrevistados com o SAEM ou com aspectos que possibilitassem compor o contexto em que se insere.

Os instrumentos de pesquisa apontados nos Anexos A à C resultam de dois eventos dos quais participamos para divulgar e coletar dados para a investigação:

1) “X Seminário Estadual de Orientadores Educacionais”, realizado em Florianópolis, no período de 27 a 30 de novembro de 2000. A escolha deste evento se deve ao fato de reunir educadores de várias regiões do Estado, principalmente Orientadores Educacionais que normalmente se ocupam de questões relacionadas à orientação profissional, nas escolas, o que envolve, inclusive, as discussões sobre o vestibular.

2) Reunião da equipe dirigente da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina e Coordenadores Regionais de Educação, realizada em São Bento do Sul — Santa Catarina, em 16 de maio de 2001.

² Endereço para contato: Rua 14 de Janeiro nº 123, Centro — Bom Retiro — SC, CEP: 88.680.000, Fone: (49) 2770373. *E-mail*: anass18@hotmail.com

Destacamos, ainda, uma Reunião da Câmara de Ensino de Graduação na Associação Catarinense das Fundações Educacionais, em que nos foi possibilitado participar e solicitar informações para a pesquisa em andamento. Um dos resultados, dessa reunião, ocorrida em 29 de agosto de 2001, foi a autorização para que pudéssemos consultar as atas das reuniões da Câmara, que acabou se constituindo num dos principais fóruns de debate e decisões sobre o SAEM.

Outro evento que merece ser mencionado é o “VI Encontro Catarinense de Avaliação Institucional”, promovido pelo Sistema ACADE, sediado pela UNIPLAC, em 19 de setembro de 2001. As observações e informações decorrentes deste encontro constituem importantes subsídios para a pesquisa, tanto no aspecto da possibilidade de contato com a Presidente da ACADE e com educadores e profissionais que atuam naquela universidade, assim como pela obtenção de subsídios teóricos para um melhor entendimento do objeto de nosso estudo.

3 Sobre a estrutura da dissertação

Na seqüência apresentamos o encaminhamento dado às questões que nortearam esta dissertação. Para evidenciar a característica da sociedade atual que passa por mudanças substanciais, flexibilizando a forma de se constituir, ao mesmo tempo que conserva aspectos fundantes que a distingue, buscamos subsídios que possibilitem encontrar no contexto mais amplo — a moldura geral da sociedade capitalista — uma síntese do movimento que se manifesta no modo de produção predominante. Privilegiamos, no primeiro capítulo, aspectos que os teóricos denominam reestruturação produtiva, sociedade informática ou do conhecimento, e/ou, ainda, acumulação flexível. Neste contexto, buscamos dimensionar qual

a função da educação na escola e como o setor educacional brasileiro responde às demandas oriundas do mundo do trabalho.

No segundo capítulo, Universidade e excludência versus inclusão social, buscamos caracterizar um dos aspectos da universidade brasileira, entendida como uma instituição histórico-social, cujo traço predominante é reproduzir, desde sua origem, o *ethos* de seletividade que caracteriza a nossa sociedade. Sobre a universidade, suas contradições e fatores desencadeadores de crises, buscamos subsídios para situar os dilemas desta instituição, historicamente considerada a forma mais desenvolvida de expressão do ensino superior. Procuramos compor o contexto sócio-histórico e político-econômico do acesso a este segmento do sistema educacional, buscando elementos para situar a universidade brasileira em relação à conjuntura política, econômica e social principalmente das últimas três décadas do século XX..

Focalizamos o surgimento do vestibular, a forma como se consolidou até chegar à situação atual, onde alternativas são buscadas em uma nova relação com o ensino médio, entre as quais se destaca o SAEM. Na sequência, procuramos caracterizar o contexto educacional do ensino superior catarinense onde surge o SAEM. Buscamos enfocar como surgem o Sistema Fundacional e a entidade que o representa, assim como sua relação com o acesso ao ensino superior em Santa Catarina. Estes aspectos são abordados no terceiro capítulo que é resultado de entrevistas, consulta a documentos do arquivo da ACAFE e a bibliografia específica, e observações durante os contatos mantidos na própria ACAFE, na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), ambas vinculadas ao Sistema ACAFE e ao SAEM.

No quarto capítulo, dedicado ao Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM), a partir das fontes de pesquisa, definimos como eixo central a busca de como foi pensado, projetado e implementado o SAEM; como se deu a construção deste processo desde as suas

origens até o ano 2001; dos objetivos propostos, estratégias implementadas, atores sociais envolvidos, objetivando mostrar o que foi previsto e o que realmente se efetivou.

A análise dos aspectos que consideramos relevantes a partir dos elementos apontados, principalmente no capítulo anterior, resulta no quinto capítulo onde o principal enfoque são os objetivos do SAEM em relação às políticas de expansão do ensino superior, à articulação ou desarticulação entre os níveis médio e superior de ensino, à possibilidade de as informações geradas pelo SAEM contribuírem nesta relação e para a inserção social e escolar dos alunos vinculados ao sistema.

Finalmente, a título de conclusão, procuramos salientar o enfoque principal deste estudo, que consiste em responder como o SAEM se insere no contexto educacional brasileiro e catarinense.

Salientamos que, no âmbito da sociedade capitalista que se reestrutura, nossa ênfase está em destacar a importância atribuída à educação num contexto em que o setor educacional é susceptível às demandas do setor produtivo, onde também se situa a universidade, síntese de múltiplas determinações. Algumas das conseqüências das políticas educacionais implementadas, a partir da década de noventa são a avaliação dos sistemas educacionais e a flexibilidade no acesso à universidade. Nesta perspectiva, alternativas surgem ao vestibular na forma tradicional, sugerindo uma nova relação entre a educação básica e a educação superior.

As análises resultantes do estudo de caso do Sistema de Avaliação do Ensino Médio permitem concluir basicamente que, entre outros aspectos, é no debate sobre a passagem do ensino médio para a educação superior que o SAEM se situa. Concluímos, ainda, que os objetivos do SAEM como sistema de avaliação necessitam maiores subsídios para que possam se efetivar em todos os aspectos propostos; que, como alternativa de ingresso ao nível superior de ensino, o SAEM contribui para flexibilizar o acesso às vagas nas

universidades a ele vinculadas, porém, da forma como está sendo implementado, não rompe com a característica excludente dos processos seletivos que permeiam o acesso à educação superior no Brasil.

1 A MOLDURA GERAL

Vivemos uma peculiar época na história da humanidade, caracterizada pelo final do século XX, pelo nascer de um novo século e o despontar de um novo milênio. O século XX pode ser considerado o período em que a humanidade alcançou maior produtividade e desenvolvimento, em todas as esferas do conhecimento, como também a época em que ocorreram os maiores flagelos da humanidade (HOBSBAWM, 1998).

Na tentativa de compreender e contextualizar o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM), objeto desta investigação, nosso ponto de partida foi o caráter predominante de organização societária, em sua manifestação hegemônica, neste tempo de transição. Buscamos, também, compreender o movimento do modo de produção capitalista, cuja repercussão redundou em reformas educacionais que, no Brasil, têm como uma de suas conseqüências, a flexibilização do acesso ao ensino superior. Para tanto, a partir da leitura de autores consagrados, que nos subsidiaram com suas análises, procuramos evidenciar a característica desta moldura — a sociedade capitalista — que se reestrutura, flexibilizando a forma de se apresentar, ao mesmo tempo que conserva os aspectos fundantes que a distinguem, dentre os quais, a seletividade e a exclusão social.

Para melhor esclarecer a situação presente em sua mudança e permanência, procuramos entender as condições objetivas da sociedade atual e sua relação com as mudanças no sistema educacional brasileiro, principalmente num aspecto, por assim dizer, impregnado pelo sentido de passagem³, que é o acesso à universidade, cujo destaque em Santa Catarina é o empreendimento do Sistema ACADE denominado SAEM.

A atualidade contém em suas entranhas o vínculo que orienta os homens em sua trajetória social. O entendimento de tal vínculo é possível, nas condições objetivas em que os

³ O sentido de passagem permeia todo o processo de educação formal em seus vários níveis. Nossa abordagem refere-se à transição entre a última etapa da educação básica (o ensino médio) e a educação superior.

homens se constituem, posto que a singularidade só pode ser compreendida pelas mediações sociais que articulam a sociedade (MORAES, 1990).

Ao procurar desvendar, juntamente com outros autores, os desafios que o século XXI guarda para a educação, Imbernón (2000, p. 17) considera importante refletir sobre o passado, quando se buscam alternativas para o futuro “Embora seja objeto de interpretação pessoal”, o passado é “um fato constatável, sobretudo nos aspectos que continuam vigentes” e que podem ser recuperados, modificados ou refutados.

Em McLuhan et al. (1969, p. 1), encontramos a seguinte citação que, apesar de se referir ao contexto dos anos finais da década de 1960, concorre para evidenciar o atual contexto de transitoriedade: “Tudo está mudando em nossos dias. O indivíduo e a família. A profissão, a educação, o governo, as relações dos homens entre si. Tudo isso está mudando profunda e dramaticamente!”

Outro autor que se destaca nesta perspectiva é Harvey (2000) que, através de suas pesquisas, constata mudanças drásticas nas práticas culturais, políticas e econômicas vinculadas ao surgimento de novidades em que sobrepuja a maneira como são experimentados o tempo e o espaço. Estas noções, ao serem objetivadas, sofrem alterações substanciais, fazem com que os velhos mapas não mais coincidam, resultando um distanciamento entre o território e sua representação (HOBBSAWM, 1998).

Na concepção de Jimenez (apud SCHNITMAN, 1996), a pátria universal realmente existente que faz estreitar os vínculos de pertinência no mundo atual é a planetarização da economia, fundamentada no desenvolvimento tecnológico.

Como que a dar continuidade ao pensamento de Jimenez, o historiador Hobsbawm (1998, p. 25), ao delinear a “Era dos Extremos”, por ele denominada “o breve século XX: 1914 — 1991”, assinala os níveis ascendentes e impactantes de transformações econômicas,

sociais e culturais derivados da “Era de Ouro de 1947—73”⁴. É provável, sugere o autor, que os historiadores, no terceiro milênio, ao referirem-se ao século XX, considerem como o grande impacto daquele século na história da humanidade, a explosão econômica extraordinária deste período, cujas conseqüentes mudanças sociais e culturais podem ser consideradas “a mais profunda revolução na sociedade desde a Idade da Pedra”. Mudanças “tão profundas quanto irreversíveis [...] ainda estão ocorrendo” e seus desdobramentos podem ser sentidos no dia-a-dia de pessoas e instituições.

As dimensões e significados dessas mudanças, assim como suas conseqüências, são objeto de estudo de renomados autores, sendo Harvey (2000) um dos mais proeminentes. Segundo este autor, uma das dificuldades está em apreender a natureza das transformações a serem analisadas. Diversos estudos apontam diferentes visões, que vão desde os elementos positivos e libertadores do novo empreendedorismo, às relações de poder e a política com relação à economia e à cultura; e às mudanças no campo da tecnologia e do processo de trabalho.

O autor enfatiza que as alterações no modo de produção e de organização industrial, assim como alguns aspectos no modo de regulamentação⁵ possibilitam, na análise das transições, sejam considerados os princípios do arcabouço teórico que tem em Marx seu principal mentor.

Harvey (2000, p. 7) constata que, ao serem “confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista”, tais mudanças evidenciam-se mais como “transformações da

⁴ Este período compreende o pós-segunda guerra mundial até a década de setenta, considerada um marco no desenvolvimento capitalista, caracterizada pelo início do processo denominado Reestruturação Produtiva, que persiste até os dias atuais.

⁵ A este respeito Lipietz (apud HARVEY, 2000, p. 117) esclarece que “um sistema particular de acumulação pode existir porque seu esquema de reprodução é coerente. O problema, no entanto, é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos — capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos — assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando”. Tem de haver, portanto, “uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc. que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução. Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados tem o nome de modo de regulamentação”.

aparência superficial” e não sinalizam o surgimento de alguma sociedade inteiramente nova, pós-capitalista ou mesmo pós-industrial. Por meio de mecanismos que lhe são peculiares, o capital se expande indefinidamente, criando novas dinâmicas. Em perspectiva semelhante, Ianni (1992, p. 47) assim se expressa:

o capital dissolve, recobre ou recria formas de vida e trabalho, de ser e pensar, em âmbito local, regional, nacional e internacional. Simboliza uma espécie de revolução burguesa permanente, ainda que desigual e contraditória, progressiva e regressiva, democrática e autoritária.

Sob o impacto da circulação e acumulação, a trajetória do desenvolvimento capitalista segue uma lógica transformativa e especulativa que altera processos de trabalho (HARVEY, 2000). Explora a capacidade de trabalho e os desejos humanos. Cria novos produtos, novas tecnologias que alteram as dimensões de tempo e espaço. Sob o signo do fetiche, contraditoriamente cresce de forma criativa e destrutiva, impondo-se com novos desejos e necessidades, transformando espaços e imprimindo novo ritmo à vida.

Mudanças existem, não podemos negá-las, e se apresentam de novas formas, trazendo, muitas vezes, repercussões profundas e dramáticas para a educação e para o mundo do trabalho, embora ocorram muito mais na aparência do que no próprio âmago da sociedade burguesa. Assim sendo, argumentos de que o modo de produção capitalista continua sendo hegemônico não faltam, importa salientar como o capital “muda” permanecendo, ou como permanece mudando.

1.1 Capitalismo: seletividade social e flexibilidade

Para melhor caracterizar a contemporaneidade, aspectos importantes evidenciados no modo predominante de organização societária estão relacionados às mudanças que ocorrem na base técnica⁶ e suas conseqüências no tecido social.

A sociedade capitalista, no esforço de se reafirmar, faz com que antigos modelos dêem lugar a formas mais flexíveis, para que a nova ordem possa se consolidar. Quanto à incessante “atividade transformativa da acumulação do capital e da mudança especulativa” (HARVEY, 2000, p. 308), ou à capacidade que o capital tem de se transmutar, visando incessantemente ao lucro, é impossível fazer previsões exatas, embora algumas configurações possam ser vislumbradas. E neste aspecto destacam-se inovações tecnológicas, organizacionais e gerenciais introduzidas nos processos de trabalho (FERRETTI, 1998), bem como no acesso à educação e na qualificação profissional.

As mudanças na base técnica dos meios de produção de bens de consumo e de serviços, comunicação, representação simbólica, de organização e gestão da força de trabalho se dão a partir da introdução de novas tecnologias de base microeletrônica. A planta industrial assentada em uma base técnica eletromecânica, pautada por princípios cujos precursores são Taylor e Ford, paulatinamente vai dando lugar a uma base microeletrônica (FERRETTI, 1998) que possibilita, entre outros aspectos a instauração de processos automatizados na produção. Tais transformações são acompanhadas por novas técnicas organizacionais, que favorecem em grande parte a superação do modelo fordista-taylorista.

As repercussões destas inovações sobre o perfil da força de trabalho, segundo Machado (1998, p. 169) partem do pressuposto de que o trabalho linear, segmentado,

⁶ As mudanças na base técnica envolvem setores de produção, parques de máquinas, de ferramentaria, áreas de manutenção, assim como os setores de administração, marketing, planejamento e suprimentos, sendo estes os mais informatizados em qualquer dimensão (ASSIS, 1998).

padronizado e repetitivo, próprio do padrão tecnológico taylorista e fordista⁷, tem sido substituído por uma nova modalidade marcada pela integração e pela flexibilidade⁸.

A expressão flexibilização, que não existe no dicionário português, surge, criada por economistas liberais, para designar um aspecto de adaptabilidade das relações sociais e de produção às atuais demandas de valorização do capital. Sob este ponto de vista, vai se manifestando em todas as esferas da vida social. Sua abordagem é polêmica. Suscita um enfoque categorial do ponto vista epistemológico ou apenas conceitual? O termo flexibilização pode ser considerado como indicativo de um novo paradigma? Nesse estudo não pretendemos esgotar esta questão, mas a percebemos como um aspecto que está permeando o tecido social cujas repercussões, entre outras, há que se considerar as demandas culturais, educacionais, ideológicas, psicossociais, etc., que emergem da necessidade de adequação da força de trabalho às mudanças na base técnica, sem perdermos de vista que, refém de suas próprias contradições, o capitalismo, em momentos de crise, transmuta-se e se fortalece, sem, no entanto, alterar suas características essenciais.

É a experiência humana, gerada na vida material, estruturada em termos de classe, cuja consciência é determinada pelo ser social (THOMPSON, 1991). Esse aspecto remete à seletividade de que estão eivadas as relações sociais, levando em conta a própria essência deste modo de produção — o antagonismo entre as classes. Segundo Lojkin (1995, p. 230), “as análises ‘classistas’ de Marx, [...] reduziriam o movimento da sociedade capitalista ao enfrentamento de duas classes polares — a classe operária e a classe capitalista”, cujas consequências — exploração, alienação e exclusão social —, em última instância, expressam

⁷ As características fundamentais do modelo fordista-taylorista podem ser assim identificadas: “Produção em massa através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; [...] controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; [...] existência do trabalho parcelar e fragmentação das funções; [...] separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; [...] existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões” (ANTUNES, 1997, p. 17).

⁸ Em Ferreira (1986, p.787) encontramos os seguintes significados: Flexibilidade: Do latim “flexibilitate [...] qualidade de flexível [...] agilidade. [...] Facilidade de ser manejado; maleabilidade [...] Aptidão para variadas coisas ou aplicações [...] Docilidade, brandura”.

o próprio modo de ser desta sociedade. Capital, portanto, é a relação social que se expressa pelo movimento de acumulação e exploração por intermédio do confronto entre as classes. Nesta perspectiva, questiona-se a respeito das feições que assumem as relações econômicas, sociais e educacionais neste cenário.

1.1.1 Reestruturação produtiva

Há um certo consenso, segundo Harvey (2000), de que a partir do início da década de 1970, algumas mudanças significativas foram inseridas no modo de funcionamento do sistema capitalista. A dinamicidade de elementos que expressam este modo de produção apresenta um movimento peculiar, caracterizado como reestruturação produtiva. Esta é a forma de manifestação e organização da sociedade burguesa, que se tem mostrado, predominante a partir do último terço do século XX.

A reestruturação produtiva, que está a requerer novas demandas educacionais, também chamada Terceira Revolução Industrial, é caracterizada pela introdução de inovações tecnológicas combinadas com novas formas de organização e gestão do trabalho (TUMOLO, 1998) os quais repercutem sensivelmente no tecido social. Uma das evidências desta repercussão é o fato de nunca o homem ter produzido tanto, em tão pouco tempo e envolvendo tão poucos trabalhadores. Outra consequência é a globalização da economia que, ao romper fronteiras, muda a configuração geográfica, política e cultural. A velocidade na transferência de conhecimentos, tecnologias, informações e principalmente capitais financeiros recoloca “as questões da sociabilidade humana em espaços cada vez mais amplos” (BRASIL, 1999, p.14).

Sob o signo do progresso técnico, novos conceitos como desregulamentação, reengenharia, qualidade total, produtividade, terceirização e flexibilização, entre outros, são

incorporados ao mundo do trabalho, derivados do desenvolvimento e da introdução de novidades tecnológicas na produção e na administração empresarial.

Como conseqüências polares, há o agravamento da exclusão social no chamado Terceiro Mundo ou países em desenvolvimento e o crescimento de riquezas nos centros mais dinâmicos do mundo capitalista⁹. Estes, por sua vez, operam supranacionalmente, desconhecendo limites fronteiriços, interesses locais e estados nacionais.

A reestruturação produtiva, na visão de Antunes (1997), pode ser entendida como a resposta do capital à busca de superação de sua própria crise estrutural. O autor se refere, entre outras transformações, àquelas havidas no mundo do trabalho e nas formas pelas quais os trabalhadores se inserem na estrutura produtiva, presenciadas na década de oitenta do século XX, nos países capitalistas centrais, com repercussões nos países periféricos.

Ao analisar as transformações no mundo do trabalho, o autor enfatiza que, em conseqüência do acentuado desenvolvimento tecnológico, o universo da fábrica foi invadido pela automação, pela robótica e pela microeletrônica, alterando as relações de trabalho e de produção de capital. Antunes (1997, p. 15) assim define este momento de transitoriedade: “Vive-se, no mundo da produção, um conjunto de experimentos, mais ou menos intensos, mais ou menos consolidados, mais ou menos presentes, mais ou menos tendenciais, mais ou menos embrionários”.

A despeito dos estudos relacionados à temática das metamorfoses no mundo do trabalho e por ele apresentados, o autor destaca a análise de Harvey acerca da Acumulação Flexível¹⁰ que é assim denominada por expressar o confronto direto com a rigidez da era fordista. Tendo como uma de suas principais referências, as mudanças estruturais e organizacionais da indústria japonesa, que tiveram ampla aceitação no circuito econômico

⁹ Disponível em: <<http://www.obrasi.com/cultura/utopia/A-crescente-hegemonia-do-capital-financeiro.html>>. Acesso em: 12 set. de 2000.

¹⁰ Na obra “Condição pós-moderna” é dedicado um capítulo à análise da transição “do Fordismo à Acumulação Flexível” (HARVEY, 2000).

mundial, o processo de acumulação flexível apresenta como síntese de suas características: a “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 2000, p. 140).

Nas últimas décadas do século XX, o predomínio da perspectiva neoliberal e a reestruturação produtiva como expressão da forma de acumulação flexível, trazem entre tantas outras conseqüências, alterações profundas no mundo do trabalho, dentre as quais, prioritariamente, podem ser citados o enorme contingente de trabalhadores em condições precarizadas e o desemprego que se torna estrutural (ANTUNES, 2000).

1.1.2 Sociedade da informação e do conhecimento

Algumas das manifestações recorrentes que expressam a atual conjuntura do cenário mundial são “Sociedade Informática” (SCHAFF, 1990) e “Sociedade do Conhecimento” (DRUCKER, 1993) que estão na base da “Revolução Informacional” (LOJKINE, 1995) provocadas pela introdução da microeletrônica e novas tecnologias no dia-a-dia das pessoas e, mais particularmente, no mundo do trabalho.

Atualmente, início do século XXI, no mundo globalizado de *bytes*, *megabytes* e outras grandezas, circuitos microeletrônicos são colocados em ação. Pessoas comunicam-se entre si, de diferentes lugares, “usando um espaço de trabalho digital” (TAPSCOTT, 1999, p. X), teleconferências, correio eletrônico, onde a principal fonte de referência de uma parcela considerável da população mundial é a Internet. Para muitos, é impossível trabalhar sem estes instrumentos. No entanto, isto não significa que a virtualidade é a realidade da grande maioria das pessoas, mesmo que estes conceitos já não se apresentem como opostos (BIANCHETTI, 2001). Vivemos, portanto, como diria Santos (1997, p.15), “num tempo paradoxal! Um tempo

de mutações vertiginosas produzidas pela globalização, a sociedade de consumo e a sociedade de informação”.

Schaff (1990, p. 21) considera mudanças na formação econômica, social, política e cultural da sociedade, por ele denominada “informática”. Enfatiza “que as transformações revolucionárias da ciência e da técnica, com as conseqüentes modificações na produção e nos serviços, devem necessariamente produzir mudanças também nas relações sociais”. Assinala que a “tríade revolucionária — microeletrônica, microbiologia e energia nuclear — [aponta] amplos caminhos do nosso conhecimento a respeito do mundo e também do desenvolvimento da humanidade” (SCHAFF, 1990, p. 25), sem, no entanto, deixar de considerar o viés de conseqüências nefastas particularmente de cunho social. O autor assinala mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que trazem entre outras conseqüências o germe do desemprego estrutural.

Ao analisar a emergente sociedade informática, Bauman (2000, p. 27) aponta estudos a partir dos quais, em se mantendo a tendência atual, “20% da força de trabalho (potencial)” bastará para manter a economia funcionando, o que tornará supérfluos, do ponto de vista econômico, 80% da população mundial em condições de atuar no sistema produtivo. Se tal projeção se efetivar, qual o papel a ser desempenhado por esta parcela tão significativa da população, não incluída socialmente na cena mundial, dadas as condições predominantes no mundo do trabalho? De quais ferramentas devem dispor os homens para não serem excluídos da possibilidade de produzirem o que é necessário à sua existência?

A preocupação com os instrumentos de trabalho justifica-se pelas características das relações de trabalho que se impõem, face às demandas da atual configuração do modo de produção capitalista, e se estendem principalmente sobre a classe trabalhadora.

No contexto da produção acadêmica brasileira, sobre as implicações sociais, políticas e econômicas do desenvolvimento tecnológico, Cunha (1995, p. 96) assim se

posiciona: “A questão social e econômica mais candente do fim do século XX, [...] é a revolução tecnológica, que permite empregar cada vez menos gente para produzir cada vez mais”. Frigotto (1995, p. 22), por sua vez, ao analisar a sociedade do conhecimento, opõe-se fundamentalmente ao determinismo tecnológico presente nos trabalhos de Schaff, entre outros. Sua crítica está na omissão do autor, ou “silenciamento” quanto “aos grupos ou classes sociais fundamentais e os movimentos a eles articulados como sujeitos da história”. Pois, na sociedade do conhecimento, certas habilidades ou requisitos são priorizados. A inclusão ou exclusão nos processos produtivos depende do domínio de competências relacionadas ao tratamento das informações. No entanto, o conhecimento é organizado, codificado e transmitido consoante parâmetros “dos grupos privilegiados, e conseqüentemente, são as pessoas que não dominam as habilidades impostas por tais grupos, que correm o risco de ficar excluídas dos diferentes âmbitos da sociedade informacional” (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p. 24).

A incorporação da ciência e novas tecnologias aos instrumentos e processos de trabalho, que decorrem de mudanças na base técnica dos meios de produção, comunicação, representação simbólica, assim como de organização e gestão da força de trabalho, com repercussões profundas no tecido social, são elementos expressivos de particularidades do mundo do trabalho, objetivadas na forma de reestruturação produtiva, sociedade informática ou do conhecimento e acumulação flexível. Estas são todas expressões que denotam o movimento de reestruturação capitalista, na tentativa de superar suas próprias contradições. São expressões de um mesmo momento histórico, que vislumbram os rumos da humanidade a partir de condições objetivas que se vão engendrando e como tal convém que sejam consideradas, na condição de teorias que se complementam na tentativa de explicar os processos sociais da realidade contemporânea.

1.2 Da reestruturação produtiva, sociedade informacional ou do conhecimento à flexibilização da educação

Neste cenário de reestruturação capitalista, importa questionar, que papel cabe à educação, considerando como um de seus objetivos a inserção social. O que a qualifica? Que alternativas restam ou se colocam num contexto de acumulação flexível, denominado sociedade do conhecimento ou sociedade da informação?

A questão que se impõe é: quais ferramentas qualificacionais necessitam os homens para sobreviver no século XXI? Como ter acesso a essas ferramentas num contexto que assume características paradoxais face ao modelo predominante no atual estágio histórico? Estas questões fazem sentido, por um lado, em função do mundo globalizado pelas tecnologias da informação e da comunicação, do capital flexível, do capital virtual, de internautas e transações virtuais; por outro lado, porque o homem é massificado, pulverizado, cada vez mais ilhado entre os próprios homens, muitos dos quais expropriados das condições mínimas adequadas à sua espécie na perspectiva de hominização.

Segundo o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais — Ensino Médio” — (BRASIL, 1999), este momento da contemporaneidade é pautado, também, por acontecimentos sociais que põem em risco os processos de solidariedade e coesão social. Tais fatos trazem como decorrência

a exclusão e a segmentação com todas as conseqüências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância. Essa tensão, [existente] na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação (BRASIL, 1999, p. 14).

Nestas condições, prevêem os autores do documento, promover um desenvolvimento sustentável¹¹ supõe preparar recursos humanos capazes de assimilar transformações tecnológicas e adaptar-se a formas inovadoras de organização do trabalho. Tal preparação torna indispensável a ampliação do tempo de escolaridade e das oportunidades de continuar aprendendo (BRASIL, 1999). Este pressuposto remete à idéia recorrente de Braverman (1981), de que um mundo em que haja sempre maior objetivação da tecnologia e da ciência, ao instrumental de trabalho, o efeito esperado é a exigência de maior qualificação, o que se dará pelo aumento dos anos de escolaridade.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Cunha, citado por Bonamino (1993) salienta que um aspecto teórico ainda a ser aprofundado é a relação entre escolarização e mobilidade profissional e social. Os estudos já existentes convergem em alguns pontos:

- a) embora o aumento de produtividade não o explique, a exigência de requisitos educacionais para a ocupação de cargos é cada vez maior;
- b) fatores sociais respondem pelo aumento desta exigência;
- c) o aumento dos requisitos educacionais se relaciona com processos seletivos mais abrangentes;
- d) mudanças nos processos de discriminação social respondem pela disseminação destes requisitos.

A partir destes referenciais, no que concerne ao sistema educacional brasileiro, qual a prioridade da reestruturação educacional desencadeada na década de 1990 e sua relação com o SAEM? Princípios de uma perspectiva que questione e subverta as dimensões de

¹¹ A proposta para a década de 1990 já não pretende a um “desenvolvimento auto-sustentável, mas simplesmente sustentável; sugere-se a abertura da economia, com restrição ao protecionismo, expansão rápida e persistente das exportações e alianças entre empresas nacionais e internacionais; busca de novos consensos nacionais, levando em conta as novas condições internas e externas; proteção ambiental, readequação do Estado e formação de recursos humanos para sustentar o desenvolvimento dentro do novo paradigma. Reconhece-se, como sua condição, a centralidade do conhecimento e da educação” (PAIVA; WARDE, 1993, p. 16).

exclusão (SILVA, 1999) e segmentação social são considerados pelas reformas em curso? Qual o caráter dos processos educativos implementados? A instância privilegiada do processo educacional continua sendo a escola? Se assim é, o que a qualifica? Consideramos que pensar processos educacionais, em tempos de acumulação flexível, importa levar em conta o que se pretende flexibilizar com a educação e por quê?

1.2.1 Necessidade da educação e a reedição da Teoria do Capital Humano

A ênfase atribuída às práticas educacionais como fatores de produção assume proporções mundiais, conseqüentemente, acaba ocorrendo uma reedição da Teoria do Capital Humano. Segundo Harbison (1967, p 53),

a expressão formação de capital humano significa o processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país. A criação de capital humano se assimila, desse modo, a uma inversão em benefício do homem e de seu desenvolvimento como um recurso criador e produtivo (apud OLIVEIRA, 2000, p. 194).

Esta é uma das questões a serem consideradas na busca da composição do cenário educacional brasileiro e catarinense, que possibilita ao Sistema ACAFE um empreendimento que procura associar avaliação do sistema de ensino médio, com alternativa de ingresso aos cursos de graduação.

Na tecitura desta questão, recorreremos a alguns estudos. Na década de noventa do século XX, época em que o atual estágio do desenvolvimento capitalista é fortalecido pela reestruturação produtiva, há, na perspectiva de Oliveira (2000), uma evidência quanto à mudança dos padrões nacional-desenvolvimentistas para o ideário da globalização. No entanto, enfatiza a autora, os índices de analfabetismo e os níveis de escolaridade, continuam sendo considerados como indicadores do grau de desenvolvimento das nações e localidades.

Este fator, entre outros, contribui para a reedição da Teoria do Capital Humano, porém, com algum diferencial. Na visão de Shiroma e Campos (1997), quando surgiu esta teoria, a ênfase estava em avaliar a taxa de retorno do investimento educacional, para justificar os diferenciais de renda da população, sendo estes considerados decorrentes da escolarização dos indivíduos. Se a ênfase estava nos resultados individuais relativos ao tempo de escolaridade, atualmente o foco da discussão está relacionado aos impactos globais de níveis mais elevados de qualificação, preconizados socialmente, o que faz, com que esta seja uma época em que se vincula diretamente a supremacia de uma nação aos níveis educacionais de seu povo. É uma época na qual os estados nacionais precisam investir em educação, se quiserem continuar existindo e contando como nação.

A esta altura, convém especificar a visão de educação que põe em questão a Teoria do Capital Humano. Para tanto recorremos a Frigotto (1995, p.31) que defende a educação “como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social”. Segundo este autor, ao se efetivar numa sociedade classista pautada por interesses antagônicos, a educação pode ser considerada como uma prática social contraditória, através da qual podem ser mediadas as relações sociais no sentido da superação da causa desses antagonismos. A partir daí se depreende que a prática educativa tanto pode se articular aos interesses da classe dominante quanto daqueles que constituem a classe dominada (FRIGOTTO, 1984).

Em sua análise sobre o enfoque dado à educação pela Teoria do Capital Humano, o pesquisador apresenta as proposições básicas que fundamentam esta abordagem. Refere-se a Schultz, um dos pioneiros na divulgação desta teoria, que assim se expressa: “O componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de

produção” (SCHULTZ, apud, FRIGOTTO, 1984, p.40). Nesta perspectiva que vincula economia, emprego, crescimento e desenvolvimento econômico à educação, o que se dá a partir dos anos sessenta do século passado, o capital humano se constitui ao mesmo tempo “numa teoria do desenvolvimento e numa ‘teoria da educação’” (SCHULTZ, apud, FRIGOTTO, 1984, p. 16).

Sob a ótica da teoria do desenvolvimento, a educação é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora de renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. Como teoria da educação, a ação pedagógica, a prática educativa escolar, são reduzidas a uma questão de tecnologia educacional, que tem como precípua fundamento adequar o sistema educativo às necessidades do mundo do trabalho, evidenciando, assim, um caráter instrumental e funcional da educação (LIBERATO, 2000). Esta visão norteou os rumos da educação brasileira no decorrer da década de 1970, influenciando sobremaneira os autores da Lei 5692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que vigorou até meados da década de noventa.

Para complementar a repercussão desta perspectiva economicista da educação, em nossa sociedade, recorremos a Cunha (1991, p. 51) que, ao analisar a relação entre educação e desenvolvimento social no Brasil, constata que na ótica governamental brasileira, o que caracteriza uma sociedade aberta é a ausência de barreiras objetivas, que impeçam os indivíduos de realizar suas potencialidades pessoais, assim como aquela que institucionaliza condições adequadas à realização dessas potencialidades. Tal caminho nesta ótica é a educação escolar, instância privilegiada, onde algumas empresas vão recorrer como *locus* de otimização da força de trabalho.

As demandas ao setor educacional, provenientes do processo de reestruturação produtiva e acumulação flexível, guardam estreita relação com aspectos da sociedade do

conhecimento, educação para a competitividade e formação abstrata e polivalente. Nesse contexto, ganha destaque o enfoque na educação básica a partir da orientação proveniente do documento publicado pela Orealc/Cepal¹², em 1992.

O centro do debate passam a ser as exigências oriundas do setor produtivo ao sistema educacional e a repercussão dessas exigências nos sistemas educacionais dos países em desenvolvimento, a partir das discussões desencadeadas em países do Primeiro Mundo, sobre qualidade e gestão educacional (PAIVA; WARDE, 1993). Tais temas têm contribuído para que as discussões sobre os problemas educacionais na América Latina estejam centradas especialmente na qualidade do ensino básico.

1.2.2 Um recorte do atual Sistema Educacional Brasileiro

No setor educacional brasileiro, o desdobramento destas orientações, se faz sentir nas políticas implementadas no decorrer da década de noventa, redundando em reformas substanciais, cujo alvo principal é a educação básica.¹³ Este nível de ensino passa a constituir-se pela educação infantil (0 a 6 anos), ensino fundamental¹⁴ e ensino médio.

No entanto, novas diretrizes e bases impulsionam reformas que atingem os vários níveis de ensino, da educação infantil à educação superior. Regulamentadas pela Lei nº 9394, aprovada em 26 de dezembro de 1996, as mudanças não se restringem às “questões didáticas e de conteúdo”, mas fundamentalmente se referem às políticas educacionais de “financiamento, controle e gestão” (BRUNO, 2000, p. 11), residindo aí um dos principais

¹² Este documento denominado “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992)” é um desdobramento para a especificidade da educação, do documento matriz: “*Transformação produtiva com equidade*” (CEPAL, 1990). Foram publicados outros sobre agricultura, telecomunicações etc.

¹³ No texto de Paiva e Warde, escrito em 1993, o ensino básico do Sistema Educacional Brasileiro ainda refere-se ao 1º Grau, conforme Lei nº 5692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor à época. Ocorre uma transformação da legislação educacional, que tem entre outros objetivos, adequar a própria terminologia do texto da Orealc/Cepal ao atual texto legal que fundamenta o ensino brasileiro. A novidade aqui está em considerar educação básica inclusive o ensino médio.

aspectos relacionados à flexibilidade que deve permear as ações desencadeadas. São mudanças de toda ordem. No sistema de captação, repasse e gestão de subsídios financeiros, ocorre a implementação de programas diversos, consoante mudanças legislativas e normativas de cunho nacional, que atingem toda a educação básica e envolvem, de maneira mais efetiva governos estaduais e municipais¹⁵.

A composição e organização curricular são flexibilizadas quanto à estrutura e à forma de se apresentarem, ao mesmo tempo em que é definida uma base comum nacional. Segundo uma das autoridades educacionais por nós consultadas, no que concerne ao ensino médio — nível de ensino em que é desencadeado o SAEM — “para permitir que essa flexibilidade se dê e que o currículo escolar efetivamente” seja uma manifestação das “necessidades de aprendizagem dos alunos, frente aos contextos sociais e culturais em que se encontram”, torna-se necessário que “os currículos sejam organizados, tendo em vista a construção de competências cognitivas, consideradas mínimas e básicas para todo o cidadão — em torno e a partir das quais outras poderão somar-se”, isto para garantir que esta etapa da educação básica, dentre outros objetivos, possa prover o aluno da capacidade de se “adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Lei nº 9394/96, art.35, inciso II).

Na pauta de inovações, ganham relevo políticas educacionais voltadas aos sistemas de avaliação. Há um investimento maciço na tentativa de parametrização das práticas educativas, visando ao equacionamento dos diversos recursos e adequação aos parâmetros internacionais. Na ênfase atribuída aos mecanismos de controle e gestão, destacamos a avaliação institucional que permeia as diretrizes dos vários níveis de ensino, e a autonomia atribuída às universidades brasileiras, para definir critérios de seleção e ingresso aos cursos de

¹⁴ “Com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (Lei nº 9394/96, art.32).

graduação. Outros aspectos das reformas em curso, que expressam a interação da educação com o movimento maior da sociedade e as mudanças que nela ocorrem, estão relacionados à incorporação de novas tecnologias de comunicação e de informação, assim como ao estabelecimento de parcerias com vários segmentos da sociedade civil, que afetam a organização e gestão dos processos e sistemas educativos (BICUDO; SILVA JÚNIOR, 1999).

Paralelamente são discutidos, divulgados e implementados os novos instrumentos legais, dentre os quais destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior que normatizam e legitimam as reformas.

Toda esta gama de inovações chega de forma concomitante às escolas brasileiras como um pacote de recomendações e compulsoriedades, às quais as unidades escolares, com todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, devem aderir e se adequar, sob pena de não estar atendendo às demandas educativas para o novo milênio (BRASIL, 1999).

Através da aplicação dos novos preceitos legais, agentes econômicos, financeiros e governamentais esperam que a escola passe a desenvolver competências e habilidades que capacitem ao aprender a aprender e aprender a fazer¹⁶, características que deve ter o novo trabalhador, para que possa manter-se nos postos de trabalho de um mundo globalizado e flexibilizado por uma economia onde apenas os mais bem preparados irão se manter em condições de emprego. Este é o jargão das atuais políticas educacionais que vinculam cidadania e desenvolvimento socioeconômico com qualidade do sistema educacional.

¹⁵ Por exemplo, os avanços importantes no ensino fundamental se devem, em grande parte, aos recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), que garante “60% dos recursos constitucionais destinados à educação” (SPELLER, 1999, p.82).

¹⁶ O autor Newton Duarte (2000), na obra *Vigotski e o “aprender a aprender”*, aborda a forma com que este tema passou a ser recorrente nos discursos contemporâneos sobre educação, numa interpretação e apropriação indevida da teoria vigotskiana para sustentar os discursos empresariais. De uma concepção que vislumbra qualificar o trabalhador, tornando-o coetâneo ao seu tempo, no sentido de superação das relações sociais de produção, na ótica empresarial tornam-se jargões que norteiam processos educativos, visando à adequação da força de trabalho em potencial, às necessidades do mercado de trabalho.

A preocupação de que práticas pedagógicas do cotidiano escolar estejam voltadas a desenvolver tais características está implícita, mesmo com o caráter predominantemente propedêutico que passa a ter o ensino médio¹⁷, o que nos leva a indagar se a primazia em relação à formação básica do aluno está vinculada ao interesse genuíno em atender demandas para a formação humana, no sentido de sua emancipação. Ou se é por que o mercado consumidor necessita ‘cidadãos plenos’, para que possam comparecer ao mercado de trabalho, oferecendo uma força de trabalho adequada e flexível aos novos padrões organizacionais dos setores produtivos de bens e serviços, bem como, na condição de bons consumidores?

Como que respondendo a estas indagações, Tedesco (apud BRASIL, 1999, p.12) afirma que uma das características do atual momento histórico é o fato de as capacidades necessárias ao exercício da cidadania igualarem-se àsquelas necessárias ao desenvolvimento social.

A inserção nas atividades profissionais, culturais e na vida social de um modo geral, depende da apreensão e incorporação de habilidades dentre as quais são priorizadas: a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões e de trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade (IMBERNON, 2000).

No entanto, ainda é pequena a produção teórica sobre a relação entre educação e mercado de trabalho, apesar das teorias econômicas aplicadas à educação que vinculam os investimentos educacionais ao desenvolvimento econômico e social (BONAMINO et al., 1993), como no caso da Teoria do Capital Humano.

Como se vê, os oráculos da educação, atualmente, são os economistas e não os educadores. Isso faz com que a educação se torne imprescindível, mas ao mesmo tempo, vulnerável, pois pode ficar à mercê dos ditames do mercado (ENGUITA, 1989). Nesta mesma perspectiva é oportuna a conclusão de Bianchetti (1998, p. 189):

¹⁷ O ensino profissionalizante, que era uma das características do antigo 2º grau, nos moldes da Lei nº 5692/71, passa a constituir a Educação Profissional, que juntamente com a Educação Básica e Educação Superior,

parece bastante claro, [...] que a economia não pode ser desprezada enquanto indicador da atuação da escola, porém, com certeza, não é universo suficiente para determinar os possíveis horizontes da organização do processo de trabalho escolar.

A par disso, um aspecto importante a ser ressaltado, no tocante às reformas em curso, é relacionado aos “movimentos sociais, que enxergam na educação uma porta de saída para a formação da cidadania e sua inserção no mundo do trabalho” (SPELLER, 1999, p. 79). Mesmo que as reformas sejam de iniciativa do poder público na sua formalização e, em grande parte, atendam aos interesses de grupos privilegiados, os debates, discussões e eventos, frutos destes movimentos, são respostas à busca por uma educação mais emancipadora e à superação das desigualdades sociais, posto que os estrangulamentos no sistema educacional, objetivados pelos diferentes níveis de ensino e práticas classificatórias e excludentes, evidenciam mecanismos seletivos com caráter de dominação, existentes na própria organização da sociedade capitalista. Um dos melhores exemplos dessas práticas é o exame vestibular, que representa a síntese da seletividade social, da qual está impregnado o nosso sistema de ensino.

No entanto, na ruptura entre o ensino médio e o ensino superior, onde se encontra o exame vestibular, está apenas mais um ponto estratégico da seleção que já iniciou muito antes no ingresso, permanência e conclusão do Ensino Fundamental, posteriormente no Ensino Médio¹⁸.

Apesar de mantidas e muitas vezes exacerbadas as desigualdades sociais por meio do sistema educacional, o número de alunos na educação básica indica a busca de superação do atraso histórico da educação brasileira (SPELLER, 1999). Os dados apontam um incremento dos investimentos neste nível de ensino, na última década, cuja prioridade ainda

integram o atual Sistema de Ensino no Brasil.

¹⁸ Sobre este aspecto nos deteremos no capítulo IV.

continua sendo o ensino fundamental. A principal meta do Ministério da Educação, até mesmo para cumprir as determinações emanadas de organismos e conferências internacionais, diz respeito à sua universalização.

Os índices apresentados por Castro (2002), por ocasião da “Declaração do Brasil para a Cúpula Mundial da Educação de Dacar, no Senegal”, em janeiro de 2002, dão conta da atual situação educacional brasileira. Na sequência um recorte dos dados apontados naquele “Foro Mundial de Educação”:

de 1991 a 1999 a matrícula no ensino médio cresceu 136%, tendência que ganhou maior velocidade nos últimos cinco anos, com uma taxa de crescimento anual superior a 10% [...]. O ensino fundamental brasileiro atende hoje cerca de 36 milhões de alunos, dos quais 91% em escolas públicas [...]. De 1991 a 1999, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 96%, o que representou em números absolutos, a inclusão no sistema de cerca de 6,8 milhões de crianças. Entre 1990 e 1998, o número de concluintes do ensino fundamental cresceu 124,3%, gerando forte demanda no ensino médio. Somadas as matrículas em todos os níveis de ensino, o Brasil tem, hoje, cerca de 55 milhões de estudantes, nada menos que um terço da população total do país [...]. As escolas do setor público são responsáveis por 87,8% do total de estudantes, totalizando 45,7 milhões de alunos só na educação básica — na faixa dos 0 — 17 anos¹⁹. (CASTRO, 2002, p. 6).

Vejamos a seguir, em números absolutos, os dados de matrícula, apresentados pelo MEC/INEP, referentes ao ano de 2000, nos diferentes níveis e modalidades em que se apresenta a educação básica no Brasil e educação superior, nível de graduação, independentemente da esfera administrativa.

Tabela 1 - Matrícula no ensino básico e graduação — 2000

Pré-Escola e CA ²⁰	Fundamental	Médio	Especial ²¹	Jovens e Adultos ²²	Graduação
5.095.376	35.717.948	8.192.948	300.520	3.410.830	2.694.245

¹⁹ É importante salientar, ainda, no que respeita à educação básica, a matrícula na pré-escola que se expandiu de “35,4 [%], em 1990, para 50,4 [%] em 1998” (CASTRO, 2002, p. 7).

²⁰ Classe de Alfabetização.

²¹ “Modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Lei nº 9394/96, art. 58). Consideramos oportuno fazer esta referência, pois constitui importante segmento do cenário educacional brasileiro. Constitui uma modalidade de ensino básico.

²² Modalidade de educação básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Lei nº 9394/96, art. 37).

Fonte: MEC/INEP — Números da Educação no Brasil 1994 — 2000.

Somando as matrículas da educação básica e da graduação, teremos um total de 55.411.867 alunos, de onde concluímos que os índices, por aproximação, apontados pela representante do Brasil no Foro de Dacar — Senegal referem-se aos dados apresentados na Tabela 1. É interessante observar, nesta mesma tabela, que o número de matrícula na categoria jovens e adultos é maior que a matrícula na graduação. Este pode ser um dado representativo dos mecanismos excludentes e seletivos que permeiam a relação entre os níveis de ensino da própria educação básica e que evidenciam o sentido de passagem salientado inicialmente.

Vejamos agora os dados referentes a um destes mecanismos, que fazem parte do imaginário social, principalmente das escolas de ensino médio no Brasil. Referimo-nos aos números apresentados pelo MEC/INEP sobre o exame vestibular.

Tabela 2 — Grandes Números do Vestibular 2000 por Dependência Administrativa

Vestibular	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Vagas Oferecidas	1.100.224	115.272	94.441	28.269	862.242
Inscrições1\	3.826.293	1.129.749	951.594	59.044	1.685.906
Ingressos	829.706	113.388	90.341	23.428	602.549

Fonte: MEC/INEP Números da Educação no Brasil 1994 — 2000

As vagas oferecidas nos cursos de graduação pelas Instituições de Ensino Superior (IES) da rede pública federal, estadual e municipal perfazem um total de 237.982, contra as 862.242 vagas da rede privada. A diferença é gritante. Os números que demonstram o acirramento na disputa das vagas oferecidas pelas universidades públicas, principalmente as federais e estaduais, também causam forte impressão, assim como a diferença entre as vagas oferecidas pelo universo de instituições em todo o Brasil, e o número de inscritos para concorrer a essas vagas, o que perfaz um total de 2.726.069 candidatos não classificados.

Apesar da pequena diferença, ainda é um número superior ao de alunos matriculados na graduação, naquele ano (Tabela 1). Ou seja, somando todos os alunos matriculados em cursos de graduação no país, no ano 2000, o número ainda é menor do que o daqueles que buscam e não conseguem o visto de acesso. Equivale a dizer que todos esses cidadãos bateram às portas da universidade e esta, por inúmeros motivos, não lhes forneceu o “passaporte” (ACAFE, 1998e) de entrada.

Além destes dados, há que se considerar, ainda, a demanda egressa do ensino médio, que por outros tantos motivos não se inscreveu para disputar uma vaga nos cursos de graduação daquele ano e, portanto, não aparece nas estatísticas.

Com estas constatações desviamos o enfoque das reformas na educação básica, para as proposições voltadas à flexibilização da educação superior, onde uma das conseqüências da atual política nacional, que interessa a esta dissertação, é a possibilidade de diversificar os processos que normatizam o ingresso no ensino superior, eliminando a obrigatoriedade do exame vestibular (MENDONÇA, 2000).

A origem desse exame estaria na desarticulação entre a escola secundária e superior e justamente nesta (des)articulação, que é pedagógico-institucional e social se encontra o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM), por nós investigado.

Esta é uma das alternativas que surgem ao vestibular, o que nos leva a fazer as seguintes considerações: se forem necessárias alternativas de acesso ao ensino superior, isto pressupõe que este nível de ensino não está disponível a todos os homens de uma determinada sociedade — e os números da Tabela 2 o comprovam; se apenas alguns conseguem transpor esta barreira, necessitando para tanto de um “passaporte”, pressupõe que este não é dado a todos indistintamente. E se assim não é, quem determinou que assim o seja? Quando isto foi construído? Por outro lado, criar outras modalidades de seleção, vai contribuir para superar os estrangulamentos que o vestibular evidencia? Mecanismos alternativos de acesso à

universidade eliminam o vestibular na forma tradicional, como única via de acesso, ou criam outros vestibulares? Segundo Cortella (1987, p. 163), “discutir vestibular só faz sentido (enquanto atividade social) quando se tem uma visão mais clara do papel da Universidade frente a realidade brasileira atual”.

Portanto, buscar respostas a estas indagações implica voltarmos nossa atenção à universidade e como o ensino superior responde aos apelos da sociedade, principalmente a universidade brasileira, seu papel no contexto da sociedade atual e sua relação com a seletividade social e escolar, e aí situarmos os aspectos históricos e legais que consolidaram o vestibular ao longo da trajetória universitária no Brasil, até os dias atuais, onde alternativas são buscadas, ensejando uma nova relação com o ensino básico.

2 UNIVERSIDADE E EXCLUDÊNCIA X INCLUSÃO SOCIAL

Sobre a universidade, seu papel nos diferentes períodos da história da humanidade, questões econômicas, sociais, políticas e culturais a ela relacionadas, renomados autores, tanto em nível nacional quanto internacional e de diferentes aportes teóricos têm se debruçado²³. Importa-nos situar a universidade, especialmente a brasileira, num contexto em que as necessidades do setor produtivo dão os contornos da atual configuração do modo de produção capitalista.

O contexto de mudanças da sociedade em geral tem repercussões significativas em todo o tecido social. Sob este prisma, como a universidade responde aos apelos da sociedade e dos diferentes segmentos sociais que a compõem? O Sistema de Educação Superior no Brasil organiza-se de que forma para responder a estas demandas? Historicamente, como se situa em relação à seletividade social e escolar? O que se apresenta de novo?

Vamos considerar que o conhecimento seja uma ferramenta necessária para a inclusão social no atual estágio de nossa sociedade (THUM, 2000). Posto isso, não poderemos deixar de perguntar: qual conhecimento é privilegiado? Qual a medida de conhecimento necessário para instrumentalizar o jovem ao mundo do trabalho? Qual o papel da universidade neste contexto? É a universidade o espaço, ou um dos espaços privilegiados para esta busca? Desta forma, quais os saberes nele produzidos e a quem se destinam? Como tem sido tratada a questão do acesso a ela?

No “XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras”, realizado em maio de 1999, na cidade de Ilhéus na Bahia (FORGRAD, 1999),

²³ Recomenda-se, a quem queira aprofundar seus estudos sobre este tema, os livros: *As Universidades na Idade Média* (JACQUES VERGER, 1990); *A Universidade: das origens à Renascença* (REINHOLDO ULLMANN, ALOYSIO BOHNEN, 1994); *Universidade: nove séculos de história* (RICARDO ROSSATO, 1998); *Um*

foi aprovado o “Plano Nacional de Graduação: Um projeto em construção”, para estas mesmas universidades²⁴. Os participantes consideraram que o papel da universidade, diante do contexto globalizado e tecnológico, depende do modelo de desenvolvimento a que a universidade está vinculada.

São esboçadas duas alternativas extremas: o chamado modelo concentrador, que procura aproximar o país do parâmetro internacional, em que o fortalecimento da ciência e da tecnologia destina-se a determinados setores da sociedade, com a exclusão de importantes segmentos sociais. E, noutra perspectiva, o modelo que prima pela inclusão, para o qual o desenvolvimento deve ser em igualdade de condições, para que todos os membros da sociedade possam usufruir os avanços obtidos, em que o princípio norteador é a cidadania como patrimônio universal.

De qualquer maneira, atualmente o que se espera da universidade, ou do seu papel, está relacionado a sua função social. E esta deve ser orientada pelo direito de todas as pessoas à vida digna no contexto da nova sociedade do conhecimento, e pela democratização do acesso a esse conhecimento. Para tanto, espera-se que a universidade possa se pautar em primeira instância, não apenas pelos desafios tecnológicos, mas, também, pela questão ética concernente à amplitude da existência humana, o que torna fundamental, concluem os Pró-Reitores, que a universidade, por meio de suas práticas, procure conciliar a vocação humanista e a vocação científico-tecnológica. Nesta intersecção parece residir o amplo papel de instituição que promove a cultura.

Para situar o papel da universidade em relação aos grupos sociais que a compõem, consideramos também apropriada a idéia de que, na ótica dos movimentos sociais, a instituição universitária tanto é um espaço da esfera do saber científico-tecnológico, como

mundo sem Universidades? (GERHARD CASPER, WILHELM VON HUMBOLDT, 1997); *A Universidade de ontem e de hoje* (ANÍSIO TEIXEIRA, 1998).

igualmente um lugar que potencializa as manifestações culturais e a criatividade humana (THUM, 2000). A formação profissional dos trabalhadores, a formação humana diante do processo de produção, diante das atuais necessidades da vida moderna, ou seja, da relação entre o homem e o trabalho, são questões que perpassam as discussões sobre a universidade e seu papel no contexto de uma sociedade que se reestrutura e se flexibiliza. São questões que subsidiam o surgimento de novos critérios para o acesso à educação de nível superior e a definição de políticas educacionais, entre as quais, aquelas que criam alternativas ao vestibular.

De onde veio essa busca por formas alternativas de seleção para a universidade? Na visão de uma de nossas entrevistadas, “em primeiro lugar há uma pressão muito grande da sociedade por uma busca de vagas no ensino superior. As estatísticas mostram que mais pessoas estão concluindo o ensino médio”. É o que evidencia o aumento da matrícula neste nível de ensino, que ao longo da década de noventa cresceu 136% (CASTRO, 2002). No período entre 1997 — 2001 o Brasil teve um aumento de 40% nos egressos do ensino médio²⁵. Esse número maior de concluintes da educação básica e a procura por um lugar ou uma vaga no ensino superior fizeram com que a sociedade começasse a pressionar as universidades pela democratização do acesso ao ensino superior. O que vemos hoje são universidades de diferentes instâncias administrativas se deparando com a necessidade de definir outros critérios de seleção e ingresso para o preenchimento de suas vagas, além do vestibular na forma tradicional.

Definir políticas de acesso é uma via de mão dupla. Além de ser uma questão de gestão administrativa, implica estabelecer critérios para definir quem pode ou deve ter ampliadas as possibilidades de acesso aos bens culturais. A quem compete ser incluído no

²⁴ O documento contém “Princípios, Diretrizes e Metas para a condução das atividades de graduação, no conjunto das Instituições de Ensino Superior (IES) como um todo, o segmento público e o privado, e independente da hierarquia que a norma atual atribui às diferentes instituições” (FORGRAD, 1999, p. 6).

²⁵ Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

âmbito de um espaço privilegiado, em que são objetivadas maiores possibilidades pela busca do conhecimento, sabendo-se, antecipadamente, que a grande maioria ficará excluída (Tabela 2), e que o conhecimento é uma ferramenta necessária à inclusão social no século XXI?

2.1 Excludência x inclusão social — fatores de crise

No equacionamento entre as duas perspectivas apontadas pelo ForGrad (1999) sobre o papel da universidade, parecem residir alguns dos principais fatores desencadeadores de crises desta instituição.

Segundo Fávero (2000, p. 70), a universidade pode ser entendida como uma instituição que se dedica à promoção do “avanço do saber, [é] o espaço da invenção, da descoberta, da elaboração de teorias”. A partir daí, consideramos que sobre a sistematização, diversificação e especialização desse saber, ou dos campos do conhecimento (SAMPAIO, 2000), repousam os pilares e os fundamentos desta instituição e sua interação com os setores e segmentos da sociedade, derivando daí seu papel e suas contradições.

Na visão de Scott, (apud SAMPAIO, 2000, p. 108)

a universidade moderna desempenha quatro funções principais: de escola final, pois corresponde ao último estágio da educação geral; de escola profissional responsável pelo treinamento de trabalhadores de elite; de fábrica de conhecimento, produtora da ciência, tecnologia e ideologia; e, por fim, de instituição cultural, também responsável por processar a crítica e redefinir valores e crenças.

À abordagem de Scott, acrescentamos a função social da universidade, por procurar situar seu papel no embate entre os diferentes segmentos sociais que constituem a sociedade (CHAUÍ, 2000).

Para melhor compreender a função e as contradições derivadas da reciprocidade entre a universidade e estes grupos ou segmentos sociais, recorreremos a Santos (1995), que, em

nosso entendimento, oferece subsídios, juntamente com outros autores, para caracterizar a educação superior, cujo acesso, no Brasil, na segunda metade da década de 1990, em decorrência de reformas educacionais, é flexibilizado. O autor identifica crises da instituição universitária, em que o gerenciamento depende da complexidade do que ele chama de funções manifestas e funções latentes. As crises por ele denominadas de hegemonia, legitimidade e institucional podem ser caracterizadas pela contradição que expressam.

A crise de hegemonia ocorre no gerenciamento de tensões provocadas pela contradição entre o que o autor chama de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites, e conhecimentos funcionais, necessários a transformação social e à formação da força de trabalho. Aí reside um dos principais desafios que apontam para profundas transformações da universidade.

A crise de legitimidade é manifestação da contradição entre hierarquização, decorrente do saber superior destinado às elites, e democratização como consequência das conquistas sociais da classe trabalhadora, dentre as quais o direito à educação. No entendimento de Chauí (2000, p. 185), nos últimos séculos, pautados por lutas e conquistas sociais e políticas, em que a educação e a cultura surgem como direitos, a universidade tornou-se também uma instituição social, em que a idéia de democracia e de democratização do saber, tornam-se inseparáveis. Quando o direito à educação se torna “uma aspiração socialmente legitimada”, cabe à universidade adaptar-se para satisfazê-la, decorrendo daí a crise que, em nosso entendimento, guarda especial relação com o enfoque a que nos propomos.

A busca da sociedade por mais vagas na universidade, associada ao aumento substancial de egressos do ensino médio contribuem para que o ingresso neste nível de ensino seja flexibilizado. No entanto, na visão de um de nossos entrevistados, “ao propor a expansão do ensino superior, o MEC estabelece a competição entre as universidades e aí os critérios de

acesso também são alterados”, o que é corroborado por Sampaio (2000, p. 166), ao analisar a expansão universitária no Brasil onde “o surgimento de uma demanda social de ensino de terceiro grau criou um mercado favorável, o qual a iniciativa privada pôde explorar”. Esta situação não escapa à constatação de uma aluna de Xanxerê — SC, admitida na universidade pela via alternativa do SAEM, quando conclui: “Por trás deste sistema, há o interesse por parte das Universidades em garantir futuros acadêmicos em seus Centros, tendo em vista a difícil situação socioeconômica da população”.

A terceira tensão provocadora de crise é a contradição, entre autonomia institucional e produtividade social (SANTOS, 1995). E aqui retornamos a Fávero (2000) quando considera que a autonomia²⁶ é inerente à própria essência da universidade.

Como espaço que descobre, inventa e elabora conhecimentos, a universidade é também espaço que socializa, à medida que torna público e dissemina o saber que produz. Assim sendo, a autonomia aplicada à universidade é uma exigência requerida à concretização dos seus fins. Do ponto de vista etimológico, autonomia, no que concerne à universidade, implica que ela se autodetermine, que ela seja sujeito de suas decisões e ações.

A crise institucional, na abordagem de Santos (1995), surge sempre que a especificidade organizativa da universidade é posta em causa, e a ela são impostos modelos organizacionais próprios de outras instituições tidas por mais eficientes. Este terceiro aspecto das crises representativas do papel da universidade, nos dias atuais, tem especial evidência, porque fatores externos, tais como mecanismos internacionais de financiamento e controle, procuram conformar a universidade aos moldes empresariais de eficiência e produtividade, o que foi motivo de debate no “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” em 1996, porque as políticas educacionais construídas pelos governos da América Latina, inclusive o Brasil,

²⁶ Palavra composta “de duas raízes: autós e nómos. A primeira significa ‘si mesmo’, algo que se basta, que é peculiar, e a segunda tanto pode significar ‘lei’, ‘regra’ quanto ‘ordem’”, ou seja “a lei de si mesmo” (CUNHA, apud FÁVERO, 2000, p.71).

apontam como eixo central ou "como matriz conceitual as diretrizes do Banco Mundial" (SAMPAIO, 2000, p. 169).

Estes, entre muitos outros, são fatores das crises de hegemonia, de legitimidade e institucional, que, em nosso entendimento, podem ser consideradas de forma distinta, por uma questão didática, porém na prática uma se intersecciona com a outra, ficando difícil a sua delimitação. Para exemplificar vamos considerar o seguinte: Os saberes da “alta cultura” começam a fazer parte da cotidianidade das classes subalternas. Estas, por sua vez, vislumbram nesse saber a possibilidade de ascensão social. Ao se tornar hegemônico, o modo de produção capitalista cria necessidades, entre as quais, a extensão do tempo de escolaridade, o que, grosso modo, concorre para pôr em causa as bases seculares da universidade.

Tais crises estão intimamente relacionadas ao quanto as “funções manifestas da universidade ‘sofrem’ a interferência das funções latentes da universidade” (SANTOS, 1995, p.190), daí decorrendo sua complexidade. A distinção entre funções manifestas e funções latentes é especialmente útil na análise das relações entre sistema universitário, sistema de ensino superior, sistema educativo ou, ainda, destes entre si e entre o sistema social global.

Quando a sociedade pressiona o sistema universitário, exigindo sua expansão — o que configura a crise de legitimidade —, este pode manifestar-se pela “função latente de ‘arrefecimento das aspirações dos filhos e filhas das classes populares’, ou seja, reestruturando-se de modo a dissimular, sob a capa de uma falsa democratização, a continuação de um sistema seletivo, elitista” (SANTOS, 1995, p.90). O autor salienta, ainda, que, na distinção entre funções econômicas e funções sociais ou funções instrumentais e funções simbólicas, a sociologia tem mostrado o quanto aparentes contradições no sistema educativo, podem ocultar intensas articulações entre este e os outros subsistemas sociais, conforme vimos no capítulo anterior.

2.2 Papel da universidade brasileira num contexto que se flexibiliza

Chauí (2000, p. 188) nos oferece subsídios para situar a universidade no atual contexto da sociedade capitalista, pautado pela “fragmentação de todas as esferas da vida social”, onde “a idéia de flexibilidade [...] indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas”.

Uma das questões elencadas é como a universidade passa da idéia de instituição social à de organização prestadora de serviços. Para tanto convém discernir entre uma idéia e outra, situando a origem desta diferenciação. Na visão da autora, à fragmentação e desarticulação que se amplia a todas as esferas e dimensões da vida social, nestes tempos de acumulação flexível, se impõe a necessidade de algo que precisa ser restabelecido, reestruturado.

O *ethos* próprio desta rearticulação é a administração²⁷. É o que faz com que uma instituição social, como a universidade, se transforme numa organização cujo sucesso e eficácia, são avaliados em termos do gerenciamento de recursos e estratégias de desempenho, cuja articulação com os seus pares se dá por meio da competição. Diz respeito à capacidade de adquirir formas diferenciadas para adaptar-se e manter-se no mercado competitivo.

É próprio da organização definir estratégias para a obtenção do objetivo específico que a define, pautada nos princípios administrativos de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, balizados pelas idéias de eficácia e sucesso.

Não é de sua competência discutir ou questionar seu lugar no interior da luta de classes, sua própria existência ou função. Tudo isso, que é crucial para a universidade, como

²⁷ Segundo Chauí (2000, p. 185), “a Escola de Frankfurt mostrou que a idéia de administração” é própria da sociedade capitalista. Quando o capitalismo institui um equivalente universal de troca — a mercadoria dinheiro o mercado passa a ser o “espaço de produção e distribuição de equivalentes. A universalização dos equivalentes faz com que tudo seja equivalente a tudo e é essa homogeneidade que permite introduzir a administração como um conjunto de regras e princípios formais, idênticos para todas as instituições (não há diferença administrativa

instituição social, para a organização, não o é. A instituição social busca definir uma universalidade, no embate entre as classes, que lhe permita responder às contradições impostas pela polarização social. A organização, pelo contrário, prima pela particularidade.

Chiavenato (1983) considera organizações especializadas aquelas criadas especialmente com o objetivo de produzir e aplicar conhecimentos. Podem ser assim identificadas as universidades, as escolas superiores, quase todas as escolas e as organizações de pesquisa, entre outras. Nesta ótica, a universidade entra num processo de competição com outras “organizações com os mesmos objetivos particulares” (CHAUÍ, 2000, p. 187). Aceita ser orgânica a uma das polarizações da divisão social — a classe dominante. Seu objetivo “não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais” (CHAUÍ, 2000, p. 188). A crise de legitimidade não afeta a organização.

Como vimos no primeiro capítulo, as sucessivas mudanças do capital vêm acompanhadas de mudanças na sociedade. Nesse compasso se insere a idéia de universidade como instituição social, *versus* organização universitária que disputa um lugar no mercado.

Na perspectiva da universidade como organização, Chauí (2000) identifica no Brasil, três etapas sucessivas: a universidade funcional, dos anos 70 do século XX, surge na esteira do nacional-desenvolvimentismo para atender aos anseios de uma classe média, que vislumbra no diploma universitário a possibilidade de mobilidade social. Daí a massificação do ensino vinculada à abertura indiscriminada de cursos superiores, uma universidade voltada aos interesses do mercado de trabalho que estabelece forte vínculo com a Teoria do Capital Humano.

Na década de oitenta, a autora identifica a universidade de resultados com resquícios da etapa anterior, mas trazendo novidades. Tem como características a expansão da rede privada de Educação superior e o surgimento da idéia de parceria entre a universidade

entre uma escola ou uma montadora de veículos ou um *shopping center*), e é a ação administrativa que transforma uma instituição numa organização”.

pública e as empresas privadas. Os resultados conferidos à universidade eram quantificados pelo vínculo com as empresas, a quem competia assegurar “o emprego futuro” aos egressos dos cursos universitários, estágios remunerados, e o financiamento de pesquisas do seu interesse. A universidade portadora de resultados era legitimada pela utilidade imediata das pesquisas e garantia de empregos.

A universidade dos anos noventa é identificada pela autora, como universidade operacional²⁸, cuja principal característica consiste em estar voltada para si mesma, por ser uma organização, e, como tal, regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível.

A exemplo das empresas que se reestruturam, na busca de produtividade e eficiência, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade que a define como uma organização especializada²⁹.

2.2.1 A universidade no Brasil e a moldura legal

A abordagem sobre universidade funcional, universidade de resultados e universidade operacional (CHAUÍ, 2000) que permeia os encaminhamentos do ensino superior no Brasil, principalmente nas últimas três décadas, tem repercussões tanto na esfera pública quanto na privada, de administração das instituições que oferecem este nível de ensino.

A reforma universitária, que assume características próprias, dependendo do contexto político em que é proposta, já se tornou lugar comum nos programas governamentais

²⁸ Chauí (2000, p. 189) utiliza a expressão de “Michel Freitag”.

²⁹ No artigo “A universidade hoje”, Chauí (2000) aprofunda a análise da universidade operacional, principalmente quanto aos aspectos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

(MENEZES NETO, 1999). É presença constante ao longo da trajetória histórica da universidade no Brasil, sendo um dos muitos desafios que se impõe ao sistema educacional.

A universidade, tendo como característica primordial a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo historicamente, por excelência, o *locus* da educação superior, sofre a influência do aparato legal que a viabiliza. Entretanto, salienta Sampaio (2000, p. 43),

em geral as legislações apenas regulamentam o que já está ocorrendo no ensino superior do País e/ou ainda funcionam como uma resposta retardada às reivindicações dos próprios atores do sistema, [...] formuladas e propostas nos períodos que antecedem as mudanças legais que tendem a incorporá-las.

Desse modo, a própria legislação resulta dos movimentos e reivindicações dos diferentes grupos sociais e legitima o embate nas esferas social, política, econômica e cultural.

A autora denomina “moldura legal, o conjunto de leis que regulamentam desde a organização mais geral do sistema — os grandes princípios disciplinares — até o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior” (SAMPAIO, 2000, p. 118).

Em sua análise, aponta como

principais molduras legais do sistema de ensino superior no País [...]: a Reforma Francisco Campos de 1931 [...]; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e a Reforma Educacional, Lei nº 5540/68 [...]; a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, decretos-leis, portarias e regulamentações específicas também complementam, nos períodos discriminados, a legislação maior para o ensino superior (SAMPAIO, 2000, p. 115).

Para os interesses deste estudo, acrescentamos as Reformas Rivadávia Corrêa, de 1911, e Carlos Maximiliano, de 1915 (FÁVERO, 2000), por introduzirem a regulamentação da questão do acesso ao ensino superior na legislação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 44, focaliza os cursos e programas que constituem a educação superior, dos quais nosso destaque é o inciso II, que trata dos cursos “de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (Lei nº 9.394/96).

Quanto ao local de realização, o artigo 45 da mesma Lei prevê: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Abre-se um leque para a própria organização das Instituições de Ensino Superior (IES) que podem ser universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores (RANIERI, 2000). Do ponto de vista legal, o princípio indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, próprios da universidade, deixa de ser o ideal a ser perseguido, e o ensino isolado, que sempre foi maioria, não é mais a exceção agora inclusive na legislação.

A atual moldura legal favorece o fortalecimento da universidade operacional e traz à baila elementos que podem indicar uma crise institucional da universidade brasileira.

2.3 Seletividade no âmbito da universidade no Brasil

O desencadeamento histórico da universidade no Brasil e do acesso a ela é permeado pela questão da seletividade social. Se a crise de hegemonia está relacionada aos saberes produzidos pela universidade, a crise de legitimidade diz respeito aos destinatários desses saberes.

Ao analisar as funções da universidade e decorrentes contradições, Santos (1995, p. 189) argumenta que o “acionamento de mecanismos de seleção socialmente legitimados tende a colidir com a mobilidade social” da classe trabalhadora.

A este respeito, importa salientar que a universidade no Brasil é considerada, principalmente pelas camadas médias da população, um “importante e eficaz canal de mobilidade social” (PRANDI, 1982, p. 9), não esquecendo também, segundo Cunha (1983, p.74), ao abordar o desenvolvimento da universidade brasileira, durante a república populista, no período que vai de 1945 a 1964, a vigência de valores remanescentes do século dezenove “que apontavam o homem mais escolarizado, o mais sábio, como o capaz de mandar legitimamente, o merecedor de rendas e deferências especiais”.

Nesta mesma linha de raciocínio, Fávero (1991) acrescenta que as elites dominantes passam a ser assim consideradas, não por deterem o controle dos meios de produção e dos aparelhos do Estado, mas por deterem o saber³⁰. Reforça este argumento, afirmando que as contradições essenciais da sociedade capitalista são dissimuladas através da imposição de idéias que afirmam a existência de um saber universal, neutro, absoluto e verdadeiro — a Ciência — e que o poder é daqueles que sabem mais — mito da competência. Dessa forma, todos são mantidos em seus lugares, de acordo com o nível de saber que possuem, e a instituição escolar é a principal encarregada de transmitir esse saber e, portanto, de fazer essa classificação.

Sobre a seletividade escolar, da qual está impregnada a seleção de candidatos para ocupar vagas na universidade, Ribeiro (1988, p. 94) assim argumenta: “A seleção que a Escola e o Vestibular operam ocorre no sentido não só de controlar quem tem acesso ao saber, mas também de conservar determinados valores e privilégios sociais”. Comungando do pressuposto de que a seletividade escolar é uma expressão da seletividade social, Franco (1989, p.107) afirma:

³⁰ Bacon (1979, p. 13) no Aforismo III já se referia à relação entre saber e poder: “Ciência e poder do homem coincidem, uma vez que, sendo a causa ignorada, frustra-se o efeito. Pois a natureza não se vence, se não quando se lhe obedece. E o que à contemplação apresenta-se como causa é regra na prática”.

A seletividade social não se esgota nos mecanismos de exclusão do sistema escolar ou do acesso aos níveis mais elevados. Se assim fosse, a formidável expansão do Ensino Superior nos anos 60 e 70 teria contribuído efetivamente para mudanças no sentido da ‘igualdade de oportunidades educacionais’ e de equidade social anunciadas nos mitos do desenvolvimento econômico.

Prandi (1982, p. 21) dá ênfase ao fato de que, nas condições em que a educação se realiza como processo institucional específico, é que deve ser buscado o significado da situação do ensino superior, ou de qualquer outro nível de ensino. Acrescenta, ainda, que “a ‘democratização do ensino’ [superior] apresenta uma face contrária que limita necessariamente seus efeitos em função dos privilégios garantidos a priori pela estrutura de classes da sociedade”. É aqui que podemos identificar a função latente e simbólica da universidade conforme apontado por Santos (1995).

Ao discutir a democratização do ensino superior como fator de mobilidade social, Prandi (1982, p. 20) afirma que “a universidade deixa de ser elite” — função manifesta — “para se transformar em universidade de massas”. Quando isto ocorre, há um rebaixamento da qualidade do ensino e dos investimentos públicos no setor. Ao ser popularizado, o ensino universitário surge como “elemento de negação do antagonismo das classes sociais fundamentais” — função latente — servindo como fator que sustenta “em termos relativos [...] o fetiche da mobilidade social”. Esta é uma das características predominantes da universidade denominada funcional.

Quando a escola pública é afirmada como instância da democratização do ensino, no entendimento de Cunha (1985), transparece a luta pela ampliação das reais possibilidades de acesso, das grandes massas ao saber socialmente produzido, o que é defendido como privilégio de determinados grupos sociais. A partir de indicadores estatísticos das décadas de 60 e 70, estabelecendo a relação universidade, trabalho e capital, Prandi (1982), entre outros aspectos, traça um perfil da universidade como problema, sua expansão e crise, da explosão

da oferta de vagas, do mercado de trabalho, das formas de desprofissionalização, do dilema universidade-trabalho.

Para contextualizar a situação brasileira, frente ao cenário internacional, interessante é a contribuição de Hobsbawm (1998), que conclui que os anos 60 e 70 foram marcados, entre outros aspectos, pela crescente valorização das carreiras universitárias. Houve como que uma verdadeira corrida aos diplomas universitários, principalmente nos países capitalistas centrais. Sua obtenção era entendida como critério de mobilidade social. Este foi um dos pressupostos da expansão educacional experimentada no Brasil, que redundou na expansão do ensino superior, notadamente da rede privada.

Embora na década de 1970 tenha havido uma explosão do número de vagas para o ensino superior no Brasil, o que expressa uma crise de legitimidade, tal fenômeno não significou o “rompimento da universidade como centro de formação de elite” (PRANDI, 1982, p. 42), apesar de a própria universidade ter provocado mudanças na constituição dessa classe social. O aumento de portadores de diplomas universitários está relacionado à desqualificação profissional em relação aos parâmetros anteriores, nos moldes da antiga elite.

A contradição, no que diz respeito à universidade, “estaria no fato de que [...] mesmo sendo ruim e mesmo proporcionando condições de remuneração inferiores aos padrões tradicionais, continua sendo a melhor via de ascensão social” (PRANDI, 1982, p.46). Por se tratar de uma falsa contradição, torna-se impossível esperar uma melhor atuação da universidade, mantidas as relações do modo de produção capitalista.

Como que retomando o argumento de Prandi, duas décadas depois, Cunha (1995, p. 97) afirma que os trabalhadores precisam ter um nível educacional muito mais elevado do que nos tempos do taylorismo, e que, frente às novas demandas oriundas do mundo do trabalho, “é igualmente verdade que o contingente requerido de trabalhadores é cada vez menor. O resultado é o desemprego crescente, inclusive de trabalhadores escolarizados e

qualificados”, isto mais uma vez remete a Braverman (1981) que constata que o aumento em anos de escolaridade não é garantia de emprego, além de pôr em questão o próprio conceito

de qualificação³¹.

A expansão operada na rede de ensino superior, nas últimas três décadas do século XX, não significa que este nível de ensino foi democratizado, pois os critérios seletivos, de forma indireta, historicamente priorizam a situação econômica dos candidatos. Quando a oferta de vagas para a universidade não acompanha o aumento da população em idade universitária, fica estabelecido o nexó socioeconômico do vestibular, uma vez que, na grande maioria, são selecionados aqueles que tiveram acesso às melhores escolas.

Essas considerações levam-nos a indagar: a partir de quando o vestibular é acionado como um mecanismo de seleção socialmente legitimado? Como esse exame surge e se consolida no sistema de ensino superior brasileiro?

2.3.1 Seletividade no acesso ao ensino superior

Para melhor compreender o desenrolar dos fatos no que tange ao acesso à universidade no Brasil, destacamos os estudos de Santos (1988), Monteiro (1990), Ribeiro (1988), Franco (1989), dentre outros, cujos textos, respectivamente, “Ainda o Vestibular”; “Condicionantes Sociais e Econômicos do Acesso à Universidade”; “O Vestibular 1988: Seleção ou Exclusão?” e, “O Vestibular e o Acesso à Universidade Pública — Um problema de seleção ou de autonomia” nos auxiliam nesta retrospectiva. Mencionamos, ainda, os participantes dos “Seminários Vestibular Hoje” (BRASIL, 1987), além dos autores já referidos ao longo do capítulo, cujos textos contribuem para encaminhar as análises no decorrer desta dissertação.

³¹ O conceito de qualificação tem sido tratado sob dois aspectos: o primeiro refere-se ao saber prático e teórico do trabalhador sobre o processo e as peculiaridades objetivas da rotina de trabalho, levando-se em conta o tipo de conhecimento que está na base da ocupação e o tempo necessário à aprendizagem do trabalho. O segundo aspecto versa sobre a possível autonomia do trabalho, relacionada ao controle exercido pelo trabalhador na condução e execução do processo de produção. Estes aspectos caracterizam dois níveis teóricos: o da

Os próprios títulos dos artigos acima referidos nos informam do entrelaçamento dos aspectos sócio-históricos e legais do acesso ao ensino superior, com os aspectos políticos e econômicos da realidade brasileira. Ou seja, a tecitura histórica do acesso à universidade guarda relação com a criação de mecanismos que legitimam, ao mesmo tempo que expressam a conjuntura social e política de uma sociedade pautada na segmentação social.

2.3.1.1 Aspectos históricos e legais do vestibular

Dentre as tantas repercussões de ordem política, econômica e social ocasionadas pela vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro (PRADO JÚNIOR, 1994)³² em 1808, destaca-se a criação das primeiras escolas superiores³³, por D. João VI, sem que, no entanto, tivessem sido criadas escolas de ensino secundário. O objetivo era tornar desnecessário que os jovens da aristocracia rural se deslocassem a Portugal para obter diploma de nível superior. O ensino secundário foi organizado com o objetivo de preparar os postulantes às poucas escolas superiores existentes. Segundo Monteiro (1990), em 1875, o número de escolas superiores no Brasil não passava de seis escolas isoladas.

A Reforma Rivadávia Corrêa³⁴, através do Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 (FÁVERO, 2000, p. 71), introduz na legislação brasileira a questão da autonomia universitária, e os exames de admissão, “em resposta a um movimento de contenção do crescimento das inscrições nas Faculdades, propiciado pelo ingresso irrestrito dos egressos

qualificação necessária ao posto de trabalho, do ponto de vista dos requisitos fixados pela empresa, e o da qualificação pessoal do trabalhador que efetivamente ocupa o posto (SHIROMA; CAMPOS, 1997).

³² A obra “História Econômica do Brasil” oferece subsídios para compor o cenário político e social que vai do período colonial aos anos 70 do século XX, onde o destaque são as determinações econômicas.

³³ Foram criados “por decreto de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia, na Bahia, e uma Escola Anatômica, Cirurgia e Médica, no Rio de Janeiro” (FÁVERO, 2000, p. 9). Em 1810, a Academia Real Militar que originou a Escola Politécnica; em 1812, o Curso de Agricultura, “anexo ao Real Jardim Botânico; de Química” em 1817; o “de Matemática Superior (1809), em Pernambuco” (Idem).

³⁴ De autoria do Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Rivadávia da Cunha Corrêa, no Governo Hermes da Fonseca (MONTEIRO, 1990).

das escolas secundárias”, nas escolas superiores oficiais ou privadas. Era um exame de saída, que visava mais a avaliar o ensino secundário da época.

Fávero enfatiza, ainda, que a política de contenção da expansão das inscrições de ensino superior, contida nesse dispositivo, não produz os efeitos esperados. Nas escolas públicas o número de alunos foi reduzido, pois eles tinham que se submeter a um exame de ingresso. Porém, o mesmo não se dava nas chamadas escolas livres, que favoreciam o acesso irrestrito, apoiadas no princípio de autonomia, razão pela qual a expressão autonomia foi suprimida pela Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, que “reorganizou o ensino secundário e superior da República”³⁵ (FÁVERO, 2000, p. 72), por intermédio do Decreto nº 15.530, de 18 de março daquele ano. Através desse decreto, o exame de admissão aos cursos superiores passa a denominar-se “vestibular”. Realizado com todo rigor da época, o exame de vestibulo (entrada) era uma maneira de fazer um diagnóstico sobre as potencialidades do candidato para seguir determinado curso (SANTOS, 1988).

O vestibular é criado com o intuito de impedir o livre acesso às escolas superiores e a autonomia universitária passa a ser o ideal perseguido pelas Instituições de Ensino Superior no país.

Com base no Decreto nº 15.530, de 1915, é criada pelo Governo Federal, por meio do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, primeira universidade pública brasileira. (FÁVERO, 2000)³⁶.

Em 1930³⁷ é criado o Ministério da Educação. Em 1931, com a Lei Francisco de Campos, o sistema de Ensino Secundário³⁸ passa a ter um caráter educativo em detrimento do

³⁵ Fávero (2000, p.10) analisa propostas “sobre o ensino superior durante o Império e após a Proclamação da República”. Conclui que somente com a Reforma de 1915 “afirma-se que caberia ao Governo Federal, quando achasse oportuno” criar uma universidade a partir das faculdades já existentes.

³⁶ O então “Presidente Epitácio Pessoa” reúne em universidade “a Escola Politécnica e a de Medicina do Rio de Janeiro”. A elas é incorporada “uma das Faculdades Livres de Direito” que hoje constituem a Universidade Federal do Rio de Janeiro (FÁVERO, 2000).

³⁷ No Governo Provisório de Getúlio Dorneles Vargas, sendo Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos (MONTEIRO, 1990, p. 75).

enfoque de mero instrumento ao ensino superior (MONTEIRO, 1990). É constituído de cinco anos de Ensino Fundamental e dois de Ensino Complementar, este último, propedêutico e diversificado em áreas conhecidas como Pré-Médico, Pré-Jurídico, Pré-Engenharia ou Pré-Politécnico.

As Faculdades, ainda assim, continuam a realizar exames diagnósticos. São realizados tantos vestibulares, quantos cursos existem. Mesmo tendo cursado o ensino secundário e existindo vagas, não sendo considerados habilitados, os alunos não eram admitidos.

Em 1942³⁹, com a reforma Capanema, a estrutura do sistema educacional passa a ser organizada no esquema de quatro anos de ginásio e três anos de Colégio, Científico ou Clássico (SANTOS, 1988). O vestibular continua sendo diagnóstico. Em 1946, na Escola Paulista de Medicina, são utilizados pela primeira vez os testes de múltipla escolha, associados aos exames orais que eram uma exigência do MEC (NICOLLETTI, 2002).

Ribeiro (1988) complementa que nas décadas seguintes, realmente o concurso vestibular passa a ser caracterizado como um concurso de entrada, tornando-se, com raras exceções, um exame específico para o curso a que o candidato se destinava.

Com a Lei nº. 4.024/61 de Diretrizes e Bases que, por meio do artigo 69, estabeleceu a “plena equivalência a todos os cursos de grau médio” (MONTEIRO, 1990, p.76), tornou-se possível, aos concluintes de qualquer destes cursos, ingressar no ensino superior⁴⁰. Com isso o vestibular passou a constituir-se um concurso de habilitação onde era

³⁸ Para uma melhor compreensão de como o ensino secundário se desenvolveu no país, veja-se “Educação Média e Fundamental” (AMADO, 1973).

³⁹ Fávero (2000, p. 76) salienta o controle do “Poder Central” no período de 1937 — 1945, sobre as universidades brasileiras “particularmente através do Ministro da Educação, Gustavo Capanema”.

⁴⁰ Na realidade, afirma Amado (1973, p. 6), “a estrutura simétrica dos cursos industriais e comerciais [e mais tarde dos cursos agrícolas] com o curso secundário, sua divisão como este, em dois ciclos, com igual número de séries, e mesmo a equiparação dos três para efeito de promoção do primeiro ciclo ao segundo ou de candidatura aos vestibulares ao ensino superior, eram em grande parte artificiais, dada a grande diferença de conteúdo dos cursos. [...] De fato, subsistia a especificidade intrínseca de cada curso, e se afirmava a superioridade do ensino secundário, aquele que, efetivamente, conduziria aos cursos superiores, que formaria as individualidades condutoras”.

exigido um desempenho mínimo para ser admitido.

Desde então “o problema das vagas é uma questão crucial” (FRANCO, 1989, p.101). A disputa acirrada pelas vagas existentes teve sua origem no “aumento da demanda [por] ensino que acompanhou o rápido processo de industrialização e urbanização do país”. Entre os anos de 1964 e 1968 houve um aumento em torno de 120% de postulantes à educação superior, ao passo que as vagas aumentaram cerca de 50% (MONTEIRO, 1990). A falta de vagas gerou a questão dos excedentes e a mobilização estudantil, cujas consequências foram agravadas pelo regime de exceção. Fávero (1991), a partir do Plano Atcon e Relatório Meira Mattos⁴¹ que substanciaram “medidas parciais adotadas pelo governo brasileiro pós-64”, faz uma interpretação do movimento que antecedeu à reforma universitária nos anos de 1958-1968.

Neste contexto de efervescência política surge a Lei nº 5.540/68, que, de acordo com Fávero (1996, p.252), passa a ser “o instrumento mais forte da Reforma Universitária”. Diante do clamor dos excedentes⁴², alunos que obtinham nota suficiente para aprovação, mas classificavam-se além das vagas existentes, a alternativa encontrada foi um exame que classificava os candidatos em ordem de desempenho, ocupando todas e apenas as vagas disponíveis em cada curso. A situação $n + 1$ é o obstáculo para não cursar a escola superior. Ao estar entre os inúmeros classificados, mesmo que não reúna as condições mínimas para acompanhar qualquer curso superior, o aluno tem a vaga garantida (SANTOS, 1988).

O exame de vestibular deixa de exigir a nota mínima, e de um caráter habilitatório, pedagógico, assume a característica de ser apenas uma medida administrativa, de classificação. Embora previsto pela lei da Reforma Universitária, foi o Decreto nº 68.908/71 que determinou o vestibular classificatório, a partir do qual a figura do excedente passou não mais a existir.

⁴¹ Sobre o Plano Atcon e Relatório Meira Mattos, ver Fávero (1991).

⁴² Em 1968 totalizavam em torno de 125.000, “nos diversos vestibulares do país” (MONTEIRO, 1990, p. 77).

Além de classificatório, o vestibular passou a ser unificado e regionalizado quanto aos conteúdos para todos os cursos e áreas de conhecimento — uma prática que já vinha sendo introduzida desde a década de 1960 (FRANCO, 1989).

Por outro lado, segundo Cunha (apud SAMPAIO, 2000), com os problemas do aumento do número de vagas, surgiram os critérios da expansão do ensino superior, cuja principal saída foi a criação das instituições de ensino superior privadas⁴³. Neste contexto, no Estado de Santa Catarina surge a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), com o intuito de defender os interesses das mantenedoras de Instituições Isoladas de Ensino Superior, sobre as quais nos deteremos no próximo capítulo.

Ainda a respeito da Reforma Universitária⁴⁴, Ribeiro (1988) destaca que o pressuposto da Lei 5540/68 que conferia ao vestibular um caráter de exame de saída do 2º Grau, baseava-se em duas premissas básicas:

a idéia de que o curso secundário devesse ser dirigido para a formação do cidadão de um mundo moderno, com uma formação eclética e não especializada e que os primeiros semestres da universidade deveriam ser utilizados para corrigir as deficiências observadas na formação geral no curso secundário e encaminhar, os alunos, à escolha vocacional de uma carreira profissional (RIBEIRO, 1988, p.96).

O espírito da lei propunha uma especialização a mais tardia possível, dada a crescente complexificação das atividades profissionais modernas. Com o mesmo espírito, a Lei nº 5692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional imprime ao 2º grau um caráter de

⁴³ A respeito da expansão do setor privado de ensino superior, o autor assim argumenta: “De acordo com minhas pesquisas, o Estado mais do que facilitá-la, a induziu. Nos anos 60, o Conselho Federal da Educação era a principal instância de favorecimento do crescimento do setor privado de ensino. Era aí que se fazia a representação direta dos interesses privados mais rasteiros. O Conselho mudava a legislação de modo a facilitar a multiplicação de cursos com maior mercado. Já os representantes dos empresários do ensino no MEC eram nomeados pelo Presidente da República e alguns continuam por lá, em postos muito elevados. Do meu ponto de vista, tudo isso fez parte de uma política deliberada de privatização do ensino” (CUNHA apud SAMPAIO, 2000, p.167).

⁴⁴ Chauí (2000, p. 44) faz considerações a respeito do “ciclo básico” criado com a reforma universitária.

profissionalização e terminalidade. O objetivo era também refrear a busca por ensino universitário, o que se revelou um verdadeiro fracasso em todos os sentidos⁴⁵.

Ao final da década de 70 e começo dos anos 80 do século XX, coincidindo com a “abertura” política anunciada pelo governo militar, surgem, na área acadêmica, as principais reações ao caráter único e classificatório do vestibular. A própria legislação deixa de enfatizar e normatizar a unificação. O Decreto nº. 68.908/71 é revogado pelo Decreto nº. 79.298/77, em cuja decorrência tornam-se sem efeito os artigos referentes ao vestibular único e classificatório.

A introdução de novos critérios para os exames vestibulares, tais como a necessidade de acertar 30% das questões objetivas (em 1981), a introdução de questões de caráter discursivo e a prova de redação que é reintroduzida como obrigatória na verificação do idioma nacional, faz com que a questão das vagas reapareça com outro significado, caracterizado pela “queda de demanda e não ocupação de vagas ociosas” (FRANCO, 1989, p.101)⁴⁶.

O que muda não é só a questão do preenchimento das vagas, principalmente no que se refere à rede pública do ensino superior. A qualidade do ensino de 2º grau também é questionada, bem como a validade das questões de múltipla escolha no vestibular. Estes aspectos provocam mudanças dos concursos vestibulares que, com o limite de acertos, voltam a ser de habilitação e são acusados de reforçar o elitismo da Universidade.

Nos últimos anos da década de 80 do século XX, o vestibular é um tema controvertido. Com a mudança progressiva do regime autoritário, alguns problemas emergem, não porque eles fossem desconhecidos, mas pela possibilidade democrática de falar e alterar a

⁴⁵ Sobre o assunto conferir Bianchetti (1996, p.25).

⁴⁶ A este respeito ler “O vestibular e o acesso à universidade pública”, onde Franco (1989, p. 100 - 108), aborda o tema “Vestibular e vagas ociosas — As diversas faces de um debate”. No entendimento de Sampaio (2000), quanto a queda de demanda referida por Franco, “a estabilidade no número das matrículas de ensino superior no período de 1985 até meados dos anos 90”, se deve “a retenção que ocorreu no nível educacional anterior” (FRANCO, 1989, p. 90). A autora afirma que “no sistema de ensino superior paulista” (FRANCO, 19889, p. 91)

prática sobre eles. Um dos mais recorrentes é a discussão sobre a deterioração do ensino de 1º, 2º e 3º graus e o conseqüente despreparo dos egressos desses níveis de ensino. A inovação reside no fato de ser possível chamar à responsabilidade tanto as instituições universitárias, quanto os órgãos competentes pelos encaminhamentos do sistema educacional.

A comunidade acadêmica em vários momentos se reúne para buscar soluções, à difícil problemática da relação entre a universidade e a sociedade, mediada pelo exame vestibular, onde emerge a relação entre os diferentes níveis de ensino. Nesta perspectiva vale a pena citar a realização dos “Seminários Vestibular Hoje” (BRASIL, 1987), que resultaram numa coletânea de textos valiosos no resgate do acesso ao ensino superior no Brasil; na avaliação de sua dimensão política e nos desdobramentos no âmbito da sociedade brasileira. Esses seminários foram realizados inicialmente em 1985, em nível nacional, sob a coordenação da Secretaria da Educação Superior, e em 1986, no âmbito regional, coordenados pelas Universidades Federais do Ceará, Minas Gerais e Santa Catarina, pela Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina e Associação Catarinense das Fundações Educacionais (BRASIL, 1987).

Esses eventos contribuem para compor o cenário educacional brasileiro e catarinense quanto ao ensino superior e à controvertida questão do acesso ou não acesso a este nível de ensino. Nas discussões, um dos principais aspectos é a desproporção entre o número de candidatos e o número de vagas oferecidas, principalmente nas universidades públicas. Tais fatos desencadeiam ações e reações⁴⁷ que levam à criação de dispositivos legais que regulamentam e regulam a entrada na universidade.

As reformas implementadas na década de 90 não fogem à regra. A exemplo do que vem ocorrendo na história da educação brasileira, notadamente ao longo do século XX, os

em 1991, quase houve empate entre as vagas oferecidas — 193.491 — e o número de concluintes do segundo grau.

⁴⁷ Os cursos pré-vestibulares e seus macetes são subprodutos que surgem como condição para garantir a conquista das tão disputadas vagas.

instrumentos legislativos expressam a tendência político-ideológica predominante. Sob a égide do texto constitucional (promulgado em 1988) e da configuração do discurso neoliberal no setor educacional (GENTILI, 1996), é aprovada a nova lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que tem como uma das características, ditar diretrizes à Educação Superior. O texto legal refere-se à controvertida questão do acesso a esse nível de ensino.

O Conselho Nacional de Educação, por sua vez, por meio do Conselho Pleno, instituiu o Parecer nº CP 98/99, aprovado em 06/07/99, que trata da “Regulamentação de Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior” e faz considerações sobre a legislação vigente. O referido Parecer destaca da Constituição Federal, os artigos 206⁴⁸, 207 e 208 os quais respectivamente, determinam que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”:

- I- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
[...] As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
[...] O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...]
- V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

O Parecer nº CP 98/99 salienta que a LDB nº 9394/96 repete, no artigo 3º, inciso I e no artigo 4º, inciso V, as determinações constitucionais; estabelece como fica constituída a educação superior no artigo 44 (já citado), e transcreve outros artigos que regulamentam o acesso a esse nível de ensino, a saber:

⁴⁸ O inciso IV deste artigo é importante para caracterizar a cena em que surge o SAEM, no capítulo III item 3.2 - Sistema Fundacional.

Art. 50 - As instituições de educação superior, quando da existência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51- As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 53 - No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: [...]

II - ampliação e diminuição de vagas;

Art. 90 - As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

A partir dessa legislação, o Parecer nº CP 98/99 define os novos critérios para a seleção aos cursos superiores, e recomenda que:

— o estabelecimento de diretrizes para os programas inerentes ao processo seletivo seja fruto do trabalho de grupos compostos por professores de Ensino Fundamental, Médio e Universitário;

— os resultados do processo venham a servir como mais uma orientação às escolas de Ensino Médio sobre o aproveitamento dos alunos e indicativos das deficiências nos cursos que devem ser sanadas.

Nesse sentido é destacada, ainda, a Lei nº 9448/97, a qual determina que o Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais (INEP), dentre outras finalidades, “definirá e proporá parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de acesso ao Ensino Superior” (Parecer nº CP 98/99, p.7), devendo, para tanto, observar os pressupostos desse mesmo Parecer.

Portanto, uma política de acesso à educação superior, grosso modo, deve atender aos princípios e determinações legais descritos, os quais, por sua vez, expressam os encaminhamentos político-econômicos do contexto atual.

A novidade está no fato de que o concurso vestibular deixa de ser a única e exclusiva forma de acesso a esse nível de ensino. Novos mecanismos estão sendo discutidos, operacionalizados e até já consolidados como sistemas de acesso ao ensino superior.

Mas, que mecanismos são esses? Como surgem? Além dos aspectos legais, quais os critérios a serem considerados pelas universidades?

2.4 Definição de políticas de acesso nas IES

Sousa (1995, p. 136) propõe alguns fatores a serem considerados pelas Instituições de Educação Superior, na definição de modalidades de acesso aos seus cursos de graduação: demanda social; condições de absorção da universidade; vocacionamento da instituição; necessidades de mão-de-obra; qualidade do ensino secundário, que fazem parte da realidade contextual da universidade e podem ser elementos norteadores na definição das modalidades de ingresso. Considera, ainda, a possibilidade de que sejam implementadas políticas de acesso que superem a lógica meramente classificatória, apesar da inadequação entre o contingente populacional e o número de instituições de educação superior públicas e privadas existentes no Brasil.

Na possibilidade de a própria universidade formular critérios de recrutamento, o autor salienta a qualidade do ensino secundário, como um fator preponderante para a efetiva integração entre os níveis básico e superior de ensino.

Os pró-reitores de Ensino de Graduação (FORGRAD, 1999), ao tecerem considerações sobre a sociedade contemporânea e o pressuposto de que os desafios atuais

desta sociedade exigem qualificações cada vez mais elevadas e ampliam as necessidades educacionais da população, destacam a importância de a graduação relacionar-se organicamente com a educação básica em vários níveis, do processo seletivo ao da formação de seu professor.

Nesse sentido, os Pró-Reitores que administram as políticas de acesso aos cursos de graduação, entendem que o processo seletivo para ingresso nesse nível de ensino, não pode estar direcionado apenas e tão — somente aos interesses de recrutamento qualitativo dos postulantes às vagas. Mas,

precisa integrar-se ao processo de qualificação da educação básica, desde o retorno crítico dos resultados até a associação com aquele nível de ensino, para o aprimoramento dos instrumentos seletivos, no sentido de configurar novo paradigma [de] interação entre ambos, no nível de apropriação do conhecimento (FORGRAD, 1999, p. 11).

Com esse mesmo enfoque, Aquino (1987, p. 61), ao representar o Sistema Fundacional Catarinense nos Seminários da década de oitenta, argumentava que o concurso vestibular, até então sinônimo de acesso ao ensino superior, não deve se constituir em uma etapa estanque, com o objetivo único de limitar o acesso de candidatos ao ensino superior. O autor sugere que “toda a problemática do concurso vestibular seja analisada de forma integrada, transformando-se em um elo [...] entre o ensino de 2º Grau e o ensino superior”.

Quanto aos demais fatores, inicialmente apontados por Sousa (1995), devem ser considerados pois resultam da conjugação de elementos econômicos, sociais, políticos e culturais que interferem na demanda pela educação superior. São também esses fatores, que determinam a procura dos produtos, decorrentes dos serviços prestados pelas instituições e considerados mão-de-obra de alto nível.

Sob este ponto de vista, as entidades prestadoras de serviços especializados em educação superior se deparam com a questão da competitividade que, na ótica organizacional, torna imprescindível, que os dirigentes tenham autonomia para poder operar.

Portanto, na ótica da universidade operacional (CHAUÍ, 2000), a autonomia para definir critérios de seleção e ingresso de seus alunos é uma estratégia na conquista do mercado, pelo menos, no que diz respeito ao setor privado de educação superior.

Diante dessas questões, algumas novidades surgem no cenário educacional, para atender aos apelos da sociedade, na busca de mais oportunidades educacionais, frente às exigências do mundo do trabalho. Nesse contexto como se insere o SAEM?

2.5 Alternativas de acesso ao ensino superior: o contexto do seu surgimento

Com o advento da Lei nº 9394/96, como vimos, algumas das mudanças ocorridas no setor educacional estão relacionadas aos critérios para admissão na universidade. A possibilidade de as instituições que oferecem este nível de ensino poderem definir normas de seleção e ingresso aos cursos de graduação é uma das inovações que surgem no rastro da norma legal, que atualmente norteia o sistema de ensino brasileiro. Sousa (1995) e os Pró-Reitores de Graduação nos oferecem alguns subsídios a serem considerados na definição desses critérios.

No entanto, o assunto não é novo. Tal possibilidade traz à tona antigas questões que vêm permeando as discussões quando se trata de analisar mudanças em nosso sistema educacional. Assim sendo, como começa a surgir a idéia de alternativas ao vestibular? Onde isto se faz ouvir?

Dos “Seminários Vestibular Hoje” (BRASIL, 1987), destacamos a participação de Vianna (1987, p. 131) que tratou do tema “Acesso à Universidade — análise de alguns

modelos alternativos de seleção”. O autor, naquela ocasião salientou, entre outros aspectos que

uma nova proposta vem sendo apresentada aos meios universitários no sentido de realizar uma avaliação contínua ao longo do 2º Grau. Esse modelo, [é] inicialmente proposto pela Fundação CESGRANRIO, em reunião nacional realizada em junho de 1985, e posteriormente, pela Universidade de Brasília, em seminário promovido pelo MEC em dezembro de 1985, quando foi discutido o Vestibular Hoje (VIANNA, 1987, p. 134).

Esta referência assume especial importância, considerando o desenrolar dos fatos no que tange às políticas de recrutamento para o ingresso na universidade brasileira. Destacamos, a seguir, alguns aspectos da proposta da CESGRANRIO, apresentada na época:

Esta nova forma de acesso ao ensino superior apóia-se em três pressupostos básicos:

- 1º) valorizar a avaliação ao longo do processo de aprendizagem que antecede o ensino superior em substituição à avaliação única e episódica, hoje realizada no vestibulo dos estudos universitários;
- 2º) permitir a instituição de um sistema de avaliação que garanta maior validade curricular e que forneça a medida de maior número de atributos dos candidatos, enriquecendo o processo de seleção;
- 3º) garantir autonomia para que cada instituição de ensino superior indique, para cada curso, os graus de exigência e as ponderações que julgar mais convenientes, conforme as peculiaridades e especificidades de cada qual, para aferir os conhecimentos e habilidades dos candidatos, tendo em vista o perfil ótimo desejado (OLIVEIRA, 1987, p. 47).

Pela ótica do autor, as vantagens contidas no novo modelo ganhariam relevo por:

- a) Permitir ao aluno corrigir, ao longo dos estudos de 2º Grau, as deficiências de sua escolaridade.
- b) Dar ao aluno condições de estabelecer sadia comparação entre a sua aprendizagem e a de seus colegas da própria escola ou de outras escolas do sistema, transformando-o em agente de sua própria formação.
- c) Diluir a tensão do episódio concurso vestibular que funciona como fator psicológico adverso, valorizando todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo aluno.
- d) Permitir a medida de maior número de atributos e imprimir maior fidedignidade à medida.
- e) Facilitar o processo de transferência dos alunos de uma para outra escola de 2º. Grau, no mesmo Estado.

- f) Permitir maior flexibilidade para que cada instituição de ensino superior possa fixar, de acordo com suas peculiaridades e especificidades, as exigências e ponderações que julgar convenientes para conseguir o perfil do aluno por ela desejado.
- g) Dar ao planejamento global de educação de 2º. Grau de uma determinada região, um volume de dados acadêmicos capazes de permitir às autoridades educacionais um retrato mais fidedigno da realidade do sistema escolar.
- h) Preservar a homogeneidade de avaliação já alcançada pelo Vestibular Unificado, [...] cujo benefício [poderá ser atestado pelas] próprias escolas de 2º. Grau (OLIVEIRA, 1987, p. 50).

Como desvantagens são considerados dois aspectos:

- a) Instituição de um programa único e de provas iguais, única forma capaz de estabelecer a comparação entre os resultados das avaliações.
- b) Maior custo em virtude de uma avaliação mais abrangente, embora diluído ao longo do processo (OLIVEIRA, 1987, p. 50).

Consta da proposta, a realização de uma avaliação ao final de cada semestre, ou três avaliações: uma ao final de cada ano. Após estas avaliações ao longo do 2º grau, os candidatos seriam ainda avaliados quanto às aptidões numérica, verbal e abstrata para aferição de suas potencialidades para acompanhar estudos superiores, bem ao gosto do tecnicismo educacional que ainda vigorava na década de oitenta do século passado.

A Universidade de Brasília, por sua vez, apresenta uma proposta básica a ser melhorada pela comunidade de educadores do Distrito Federal, em que o novo sistema possibilita o acesso de egressos do 2º grau, após avaliação ao longo do curso, ou através de vestibular unificado. Para tanto, a revisão e possível unificação dos programas de ensino de 2º grau, impõem-se como uma necessidade. A previsão é uma avaliação ao final de cada série, a partir do que, o processo seletivo será conduzido de modo a preencher 50% das vagas da UnB. Os outros 50% serão preenchidos pelos postulantes a uma vaga provenientes de outros estados e países, de cursos supletivos, os que não optarem pela avaliação ao longo do 2º grau ou que não forem selecionados nessa avaliação. Dentre as dificuldades de ordem financeira e operacional, um dos principais empecilhos apontados a este novo sistema de acesso é a

incompatibilidade com a legislação vigente, necessitando para tanto de uma autorização específica.

2.5.1 Alternativas atuais

Com as mudanças na legislação, decorrentes do contexto social, político, econômico e cultural da década de noventa, o acesso ao ensino superior no Brasil finalmente é flexibilizado.

No conjunto dos procedimentos alternativos de seleção para o preenchimento das vagas à graduação, previstos na legislação atual, pode ser considerado o vestibular na sua forma tradicional, além de outras alternativas. A título de ilustração, destacamos algumas iniciativas desencadeadas em diferentes estados brasileiros: ENEM — MEC-INEP; PAS — UnB, Brasília; SAPIENS — CESGRANRIO, Rio de Janeiro; PAIES — Universidade Federal de Uberlândia; PASES — Universidade Federal de Viçosa, ambos em Minas Gerais; PEIES — Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul; PSC — Universidade do Amazonas; e SAEM — ACADE, Santa Catarina, principal objeto de estudo, nesta pesquisa.

Salientamos um ou outro aspecto para que esses processos seletivos, desencadeados por universidades públicas e privadas, ou por instituições ligadas ao ensino superior, possam ser identificados no cenário educacional brasileiro. O quadro a seguir nos auxilia a melhor visualizar essas propostas de ingresso na universidade.

Denomi- nação	Insti- tuição	N.º Vagas	Ano Criação	Vincu- lação Adm.	Objetivos	Peculiaridades
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	MEC/ INEP	A critério Da IES	1998	Nacional	a) Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação, visando escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; b) Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;	— Recomendado pelo Parecer nº CP 98/99 para ser utilizado como critério de ingresso ao ensino superior de forma isolada ou concomitante a outro processo seletivo. — Exame de saída do ensino médio, tem como base os textos da Reforma do Ensino

					c) Estruturar uma avaliação de educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar para os exames de acesso aos cursos profissionais pós-médio e ao ensino superior.	Médio, as Diretrizes Curriculares de Referência para o SAEB e os Parâmetros Curriculares Nacionais.
Programa de Avaliação Seriada (PAS)	UnB	50% em cada curso de graduação da UnB no primeiro semestre de cada ano letivo	Agosto de 1995 aprovação do projeto sobre proposta alternativa de ingresso na UnB; tem início a formação de comitês encarregados de elaborar propostas dos conteúdos a serem avaliados pelo Programa; implantação do PAS em 1996.	Federal	<p>a) Implantar um processo contínuo de seleção aos cursos de graduação da UnB, alicerçado na integração da educação básica com a superior, visando à melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis.</p> <p>b) Selecionar os futuros estudantes universitários de modo gradual e sistemático, não como o produto de um único exame seletivo episódico, mas como a culminância de um processo que se desenvolve ao longo do ensino médio.</p>	<p>— Atividades desenvolvidas durante todo o ano, por meio das quais a UnB busca maior aproximação com as escolas de ensino médio, podendo ser destacadas: palestras e cursos para os pais, alunos e professores; discussões a respeito das provas; avaliação e discussão de questões didático-pedagógicas com os professores.</p> <p>— Eixo estruturador das provas: contextualização e interdisciplinaridade.</p>

Denomi- -nação	Insti- -tuição	N.º Vagas	Ano Criação	Vincula- ção Adm.	Objetivos	Peculiaridades
Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior (SAPIENS).	CESGRANRIO	A critério das IES que adotam o SAPIENS	Aprovado pelo MEC para aplicação do projeto piloto no Estado do Rio de Janeiro entre 1992 a 1995.	IES vinculadas ao sistema	Substituir o vestibular	<ul style="list-style-type: none"> — Conta com a participação de professores das redes pública e privada do Ensino Médio. — Constitui-se de seis momentos de avaliação da aprendizagem ao longo das três séries do ensino médio.
Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES)	UFU/MG.	Conforme Edital da 2ª etapa PAIES 1999/2002 a UFU abre inscrições visando preencher 50% do total de vagas dos cursos com entrada semestral e 25% das vagas dos cursos com entrada anual oferecidas em janeiro de 2002.	Execução da primeira etapa em 1997	Federal	a) Possibilitar o ingresso ao Ensino Superior por meio de avaliação gradativa e sistemática. b) Contribuir para o estabelecimento de uma relação efetiva de interação entre as Escolas de Ensino Médio e Superior.	<ul style="list-style-type: none"> — De caráter nacional, este programa está aberto a todas as escolas de ensino médio regular de três anos e de educação profissional de quatro anos. — A aplicação de avaliação seriada nas três séries do Ensino Médio constitui um subprograma do PAIES, cuja instalação se dá quando inicia uma clientela oriunda da 1ª série do Ensino Médio. — Segundo o Jornal do PAIES (2000) um aspecto inédito na história da UFU é a participação dos professores do Ensino Médio na organização dos conteúdos programáticos a serem avaliados. O Anexo E oferece um panorama das atividades desenvolvidas por este programa.
Programa de Avaliação Seriada no Ensino Superior (PASES)	UFV/MG.	Até 30% das vagas de cada um dos cursos de graduação oferecidos pela UFMG	1998	Federal	Promover um mecanismo eficiente na integração Universidade e Ensino Médio, tornando-se um agente decisivo na identificação de deficiências e na busca de soluções	<ul style="list-style-type: none"> — O aluno inscrito fará provas ao final de cada série do ensino médio e pelo rendimento acumulado nas três etapas poderá concorrer a uma das vagas oferecidas para esta modalidade
Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES)	UFMS/MS	20% das vagas dos cursos de graduação da UFMS	1995	Federal	Orientar, selecionar e classificar alunos-candidatos oriundos das escolas credenciadas da RAP —, selecionar e classificar os demais candidatos através dos desempenhos obtidos nas Provas de Acompanhamento realizadas nas três séries do Ensino Médio.	<ul style="list-style-type: none"> — Modalidade alternativa de vestibular seriado. — Os candidatos serão classificados mediante realização de três provas, uma ao final de cada série do Ensino médio, aplicada no município da Região de Abrangência do PEIES (RAP). Os candidatos de fora da RAP farão as provas no Município de Santa Maria. Poderão inscrever-se alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio, em curso regular de três anos.

						— O PEIES, através do plano de implementação, vem desenvolvendo e aperfeiçoando, desde 1995, o seu Currículo Básico com a participação dos representantes de disciplina das Delegacias de Educação que integram a RAP e dos Cursos de Literatura da UFSM.
Processo Seletivo Contínuo (PSC)	UA/AM	Para o ano letivo de 2002 são destinadas setecentas e quatorze vagas dos cursos existentes na UA	1998	Federal	Minimizar o aspecto traumatizante da passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior, num processo contínuo sistemático.	— Previsão ao final de cada série do Ensino Médio, de uma prova referente aos conteúdos programáticos do núcleo comum desse grau de ensino, definidos no manual do candidato.
Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM)	A C A F E	Até o limite de 20% das vagas oferecidas pelas IES participantes do sistema	1998	IES vinculadas ao sistema	<p>a) Acompanhamento continuado da aprendizagem de alunos nas três séries do ensino médio, mediante provas anuais de avaliação, tendo como referencial as diretrizes curriculares vigentes no Estado de Santa Catarina.</p> <p>b) Criação de alternativa para o ingresso nos cursos de graduação nas IES participantes do processo.</p>	<p>— Aprovado em Assembleia Geral do Sistema ACAFE, sua implantação foi progressiva, iniciando na primeira série do ensino médio, mediante projeto piloto.</p> <p>— Sistema com capacidade de acompanhar e gerar informações sobre o desempenho escolar dos estudantes, no decorrer das três séries do ensino médio.</p> <p>— A partir do desempenho do aluno-candidato o SAEM pretende, ainda:</p> <p>I- avaliar o desempenho dos Estabelecimentos de Ensino Médio como forma de gerar informações capazes de permitir a identificação de deficiências estruturais, relacionadas com deficiências de aprendizagem nos seus alunos;</p> <p>II- gerar informações e produzir conhecimento do interesse da atividade de planejamento e controle de órgãos públicos e privados que atuam no setor educacional, inclusive das instituições de ensino superior que ofereçam cursos nas áreas de formação para o magistério e administração escolar ou desenvolvam pesquisas na área da educação</p>

Quadro 1 — Modelos alternativos de acesso ao Ensino Superior — Quadro Sinótico

Fontes: MEC/INEP (2000); Bueno (2000); UnB/CESPE (2001); <http://www.aval@cesgranrio.org.br>; UFU (1999); <http://www.ufv.br> 06/12/01; UFV/COPEVE (1998); http://www.ufsm.br/coperves/peies_introdução.htm 06/04/01; UA/CONVEST (2001); ACAFE (1998e); Sistema ACAFE (1998a); Neiva (1999a). Quadro elaborado pela autora.

Diante do contexto de alternativas de acesso ao ensino superior, onde nosso destaque é o SAEM, indagamos: Esse processo é desencadeado pelo Sistema ACADE para atender a quais demandas? Está relacionado ao ensino superior da rede pública ou privada? Vimos que algumas das propostas descritas no Quadro 1 são iniciativas de universidades federais, portanto da rede pública de ensino. Que relação existe entre a Associação Catarinense das fundações Educacionais, que operacionaliza o SAEM, e o ensino superior de Santa Catarina? Com o objetivo de responder a essas questões e procurar situar o SAEM no contexto da educação superior em terras catarinenses, passamos ao capítulo seguinte.

3 CONTEXTUALIZANDO O SAEM NO CONJUNTO DO ENSINO SUPERIOR CATARINENSE

No afã de definir como o objeto de nosso estudo se insere no contexto educacional brasileiro e catarinense, inicialmente, nos capítulos anteriores, remetemos às características atuais da sociedade capitalista, que se reestrutura e tem na seletividade entre as classes, um de seus aspectos fundantes. Nesta conjuntura salientamos que o enfoque predominante dado à educação, frente às demandas do mundo do trabalho, consiste na reedição da Teoria do Capital Humano e que, para fazer frente a este encaminhamento de caráter governamental fazem-se necessárias práticas educacionais includentes, visando superar os mecanismos meramente seletivos e classificatórios que se pautam numa relação de dominação. Vimos como a universidade brasileira, uma das instâncias do setor educacional, legitima a exclusão social por meio do vestibular; e como, a partir da LDB nº 9394/96, os processos seletivos para o ingresso nesse nível de ensino se tornam mais flexíveis.

Na seqüência, identificamos alguns aspectos para que melhor possamos situar o SAEM, esta alternativa que se coloca ao vestibular, no âmbito de algumas universidades em Santa Catarina. O Sistema ACAFE, representado pelo presidente da Associação Catarinense das Fundações Educacionais, deliberou a instalação do Sistema de Avaliação do Ensino Médio (ACAFE, 1998d). Julgamos necessário, então, tecer considerações sobre as Fundações Educacionais ou sobre o Sistema Fundacional também conhecido como Sistema ACAFE e fazer uma síntese de como se configurou o ensino superior público e privado, no contexto do ensino superior catarinense e de como um desses segmentos se faz representar por uma Associação. Em seguida buscamos identificar a relação dessa entidade com o acesso à educação superior desde o seu início aos dias atuais para, nesse contexto, situar o SAEM.

3.1 Explicitação de alguns dados gerais do ensino de graduação em SC

Nesta seção será caracterizado o contexto histórico-geográfico e institucional no qual surge o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM). Para tanto, é importante situar o ensino superior de graduação no Estado de Santa Catarina sem perder de vista que o nosso objetivo é identificar como se situa o SAEM no contexto educacional brasileiro e catarinense.

Tomando como base as estatísticas nacionais realizadas pelo MEC/INEP/SESU, por intermédio do censo do ensino superior de 1999,⁴⁹ percebemos que o Estado de Santa Catarina apresenta, entre outros indicadores, os dados que aparecem na Tabela 3, no que concerne ao ensino superior. Os aspectos aqui considerados referem-se à matrícula de graduação, matrícula em curso noturno, inscritos no vestibular, vagas para o vestibular, ingressos via vestibular, concluintes do ano anterior, relação matrícula noturno/matrícula total de graduação, relação entre o número de inscritos e o de vagas. Tais indicadores expressam as principais variáveis pertinentes a este estudo, o qual, convém lembrar, embora privilegie uma análise qualitativa, não pode nos eximir de levar em conta os dados quantitativos. Os dados estatísticos apresentados contribuem para explicitar as características do cenário em que surge o SAEM e estão relacionados às Instituições de Educação Superior (IES) das diferentes instâncias administrativas, ou seja: rede pública federal, estadual e municipal, e rede privada de ensino.

⁴⁹ Em abril de 2002 saíram dados referentes a 2000 — vide Tabela 8 no Anexo F —; no entanto consideramos os índices apontados na Tabela 3 mais adequados à tecitura do contexto em que surge o SAEM.

Tabela 3 - IES catarinenses por Dependência Administrativa

1999	TOTAL	FEDERAIS	ESTADUAIS	MUNICIPAIS	PRIVADAS
Matrícula em Graduação	98.193	15.276	5.174	29.656	48.087
Matrícula em Curso	57.546	2.837	1.239	16.699	36.771
Noturno					
Inscritos no Vestibular	112.252	29.977	16.139	24.832	41.304
Vagas no Vestibular	35.874	3.671	1.199	10.677	20.327
Ingressos pelo Vestibular	33.609	3.751	1.197	9.870	18.791
Concluintes do Ano	10.462	2.048	646	3.573	4.195
Anterior					
Relação Noturno/Mat.	58,6%	18,6%	23,9%	56,3%	76,5%
Total					
Relação Inscritos/Vagas	3,1	8,2	13,5	2,3	2,0

Fonte: MEC/INEP/SEEC — (MEC/INEP, 2000).

No contexto destes dados, podem ser identificados como pertencentes ao Sistema Fundacional Catarinense, também conhecido como Sistema ACAFE, aqueles referentes às instituições estaduais, municipais e privadas.

A tabela a seguir elaborada pela própria ACAFE, reforça esta afirmação:

Tabela 4 - Matrícula no Ensino de Graduação em Santa Catarina

	1980	1990	1993	1998	2000
UFSC	9.723	11.700	13.798	17.539	16.363
FUNDAÇÕES	20.609	35.738	41.921	74.275	100.044
OUTRAS ⁵⁰			1.343		8.000
TOTAL	30.332	47.438	57.062	91.814	124.407

Número de alunos nas instituições privadas, em 2000: estimativa⁵¹

Fonte: ACAFE (2001a).

Em números absolutos, no ano de 1998, o Sistema Fundacional, denominado FUNDAÇÕES, apresentava 74.275 alunos (Tabela 4) matriculados em cursos de graduação. Somando os dados de 1999 (Tabela 3), das instituições estaduais, municipais e privadas, teremos um total de 82.917 matrículas. Diminuindo deste número, os 8.000 projetados pela

⁵⁰ Instituições de Ensino Superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada não vinculadas ao Sistema de Ensino Estadual, conforme se depreende do artigo 11 da Lei Complementar 170/98 e não pertencentes ao Sistema Fundacional Catarinense.

⁵¹ Dados reais de 2000 apresentados no Anexo F: Matrícula total de graduação em SC: 118.059, dos quais 16.948 são da rede federal, 101.111 são matrículas referentes às fundações e outras instituições cf. nota 50, no entanto, faltam subsídios para distingui-las.

ACAFE para a matrícula em 2000, na categoria outras (Tabela 4), teremos um total de 74.917 matrículas nos cursos de graduação, número que se aproxima dos dados apresentados pela ACADE (Tabela 4) e que estabelece uma correlação entre os indicadores das redes estadual, municipal e privada apontados pelo INEP, em 1999, para o Estado de Santa Catarina.

Com sede em Florianópolis, a atual Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) mantém extensões em Joinville e Lages. A ela se referem os dados das instituições estaduais de ensino superior, apontados na Tabela 3. Por sua vez, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) responde pelos índices apresentados pelo setor federal de ensino superior no estado.

Mantidas pelos governos federal e estadual, respectivamente, essas duas instituições, são, até o momento, as únicas universidades públicas e gratuitas de Santa Catarina. Nenhuma delas seleciona candidatos às suas vagas de graduação por meio do SAEM. Os dados referentes às redes federal e estadual proporcionam uma visão da importância destas universidades para a sociedade catarinense, cuja instalação ocorreu nos anos sessenta do século XX, quando o Governo Catarinense desencadeou ações para a base necessária ao desenvolvimento econômico e social do Estado (ACAFE, 1999a).

Indicadores de 1999, referentes à categoria “Outras”, não aparecem na Tabela 3, porém podemos inferir que estão incluídos entre os dados da rede privada.

Recorremos à Lei Complementar Estadual nº 170, de 18 de agosto de 1998, para esclarecer sobre as IES que compõem o Sistema Fundacional e o que as diferencia daquelas identificadas na Tabela 4 como pertencentes à categoria Outras. Ao dispor “sobre o Sistema Estadual de Educação” de Santa Catarina, em seu artigo 11, a referida Lei assim define:

O Sistema Estadual de Educação compreende: I – as instituições de educação, de todos os níveis e modalidades, criadas e mantidas pelo Poder Público estadual; II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pelo Poder Público municipal; III – as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; [...].

As IES da categoria Outras, pelo que se pode inferir do acima exposto, não se enquadram em nenhuma destas modalidades, pois são instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada, sem uma lei que, na sua origem, as vincule ao Poder Público estadual ou municipal. Portanto, não estão vinculadas ao Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, ao contrário das IES pertencentes ao Sistema Fundacional, cujas mantenedoras são todas criadas por lei municipal, ou estadual no caso da UDESC.

Na sequência passaremos a explicitar e comentar as características do Sistema Fundacional que se destaca no cenário da educação superior catarinense, em que a maioria das IES disponibilizam algumas vagas para os cursos de graduação através da modalidade SAEM.

3.2 Sistema Fundacional

Neste recorte do ensino superior em Santa Catarina, passaremos a identificar e analisar, entre outros aspectos, o que é o Sistema Fundacional, como se constitui, o que o caracteriza e como é representado. Ao analisar o setor privado deste nível de ensino, Sampaio (2000, p. 80) assim se expressa:

O processo de interiorização do ensino superior [em Santa Catarina], a partir de meados dos anos 60 e durante toda a década de 1970, prendeu-se à instalação de instituições de ensino superior municipais. Essas instituições definem-se, como fundações de direito público, cobram pelo ensino oferecido e respondem por mais de 70% das vagas de ensino superior no estado.

Ou seja, o atual Sistema Fundacional Catarinense de Ensino Superior (ACAFE,

2001a) é constituído, preponderantemente, por universidades mantidas por fundações⁵² criadas por lei municipal, o que empresta uma característica peculiar a este Sistema de Ensino Superior (ACAFE, 1999a). Esta situação é resguardada pela Constituição Federal de 1988, que determina em seu artigo 242 que

O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos (BRASIL, 2000, p.184).

O artigo 206, por sua vez, preconiza que “O ensino será ministrado com base” em determinados princípios. O princípio preconizado no inciso IV estabelece a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 2000, p.167).

A UDESC é criada e mantida pelo Poder Público estadual. Todas as outras Fundações pertencentes ao Sistema Fundacional são criadas por lei municipal, no entanto não são “total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos” (BRASIL, 2000, p. 184), além do que, em 1988, quando da promulgação do texto constitucional, as instituições educacionais mantidas por tais Fundações já existiam, de onde se pode inferir do artigo 242, que o princípio da gratuidade não se aplica a estas instituições.

Uma exceção neste conjunto é a UDESC, que também compõe o Sistema ACADE, e constitui a única IES no Estado, criada e mantida pelo Poder Público Estadual, conforme já dissemos acima, e imbuída da vocação de interiorizar o ensino superior.

São estas características que fazem com que o Estado Catarinense apresente hoje, um “Sistema de Ensino Superior, constituído por uma universidade estadual e onze outras

⁵² Quanto à natureza jurídica das mantenedoras das IES que constituem o Sistema Fundacional, Galimberti (2001, p. 1), em parecer emitido à UNIVILLE a este respeito, assim se expressa: “O DIREITO BRASILEIRO CONTEMPLA DUAS ESPÉCIES DO GÊNERO FUNDAÇÃO PÚBLICA: (a) fundação pública de Direito Público e (b) fundação pública de Direito Privado”. O autor salienta que este é um tema polêmico, mas conclui que “As fundações universitárias de Santa Catarina, criadas pelos Municípios, hoje agregadas em torno da Associação Catarinense de Fundações Educacionais — ACADE, à exceção da Universidade do Estado de Santa

instituições de ensino superior criadas por lei municipal, que, juntas, compõem um Sub-sistema do Sistema Estadual de Ensino” (LUCKMANN, apud ACAFE, 1999c, p.7).

Em 1999, ao completar 25 anos de criação da ACAFE, o Sistema Fundacional, por ela representado, encontrava-se geograficamente distribuído por 63 cidades, com base em 69 campi, cobrindo todas as regiões geográficas do Estado (ACAFE, 1999 a, p. 11).

Os mapas apresentados nos Anexos G e H demonstram como as Instituições de Educação Superior e Fundações do Sistema ACAFE se expandiram pelo território catarinense, no período de 1974 a 1999.

O contexto em que inicialmente surge a ACAFE e as instituições que agrega confunde-se com o próprio contexto da criação e expansão da maior parte do sistema privado das universidades brasileiras.⁵³

Particular atenção estaremos dando à especificidade do modelo que acabou se consolidando em Santa Catarina. Recentemente Hawerth (1999), ao analisar como se expande o ensino superior, no Estado, conclui ser a partir do final da década de 50 do século XX, que inicia a consolidação deste nível de ensino e que esta se dá, por meio das fundações municipais que começam a surgir. Influenciado pela idéia desenvolvimentista que era hegemônica no país, em cuja esteira vinha a crença de que o nível superior seria o agente propulsor para o sonhado desenvolvimento regional, o governo estadual estimula os empreendimentos regionais que redundam na criação de Instituições Isoladas de Ensino Superior, criadas por lei municipal e de caráter comunitário.

Diferentemente do que ocorreu no interior do estado, o ensino superior na capital catarinense já tem início na segunda década do século XX, mais precisamente em 1917, com a instalação do “Instituto Politécnico”, que oferecia os cursos de odontologia, farmácia, engenharia e comércio (HAWERROTH, 1999, p. 39).

Catarina — UDESC e da Universidade Regional de Blumenau — FURB, são fundações públicas de Direito Privado” (Galimberti, 2001, p. 6).

Entre as décadas de 1940 e 1960 a criação de outras instituições — o autor cita as “Faculdades de Ciências Econômicas, Odontologia e Farmácia, Filosofia, Medicina e Serviço Social” — possibilitou a instalação da Universidade Federal de Santa Catarina, cujo “surgimento legal” se deu em 18 de dezembro de 1960 (FERREIRA LIMA, 1978; apud LIEDTKE, 2001). Ato contínuo foi a extinção da “Fundação Universidade de Santa Catarina”, criada em 1955 por lei estadual, modificada em 1959 e extinta em 20 de janeiro de 1961. O patrimônio da Faculdade de Direito, que já era federal, é incorporado à Universidade que surge. Em 20 de maio de 1965, dá-se a criação da “Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina” (UDESC), mantida pela Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC).

Para melhor compreender o contexto em que se consolida o ensino superior no Estado, segundo Piazza (1987, p. 197), após a segunda guerra mundial assumem primazia na análise da realidade catarinense os seguintes temas:

a importância do *planejamento governamental*, para definição das metas a atingir e dos recursos disponíveis e das necessidades financeiras para a sua execução; em segundo lugar a *estruturação educacional*, em todos os níveis em decorrência do crescimento vertiginoso da população e finalmente o *rodoviarismo*, desenvolvido dentro de técnicas modernas (**Grifos do autor**).

Nas décadas seguintes, procurando integrar-se ao contexto da economia nacional e responder aos impactos econômicos mundiais, as classes empresariais e políticas de maior projeção, das diferentes regiões, notadamente nas cidades-pólo de cada microrregião, envidam esforços para a interiorização e expansão do ensino superior, inicialmente, como vimos, concentrado na Capital, apesar de já haver aqui e ali, algumas instituições isoladas.

Na visão de um ex-dirigente da Associação Catarinense das Fundações Educacionais,

⁵³ A este respeito, ver “Ensino Superior no Brasil: o setor privado” (SAMPAIO, 2000).

se for analisado o processo de expansão do ensino superior, a partir das iniciativas do Sistema ACADE, foram todas as instituições, sem exceção, fruto de uma mobilização regional, como necessidade de preservar o jovem nas suas regiões. [Com o ensino superior, centrado em Florianópolis] aquelas pessoas que tinham condições de sair [para estudar] saíam e não voltavam. Então, além do aspecto econômico [...] havia um processo até de retenção de inteligências na região.

Tais fatores, entre outros, contribuíram para que os segmentos mais ativos da sociedade, principalmente empresários dos diferentes ramos do setor produtivo, passassem a defender e reivindicar a instalação dessas instituições. O investimento no desenvolvimento das diversas microrregiões do território catarinense se dá, ao mesmo tempo em que dividendos eleitorais são amealhados, com a participação efetiva dos órgãos representativos da economia catarinense e das lideranças políticas regionais.

Desta forma, além das IES criadas e mantidas pelo poder público federal e estadual já citadas, criaram-se novas e desenvolveram-se as já existentes instituições isoladas de ensino superior, de caráter municipal e comunitário, em todas as regiões do Estado.

Desde sua criação, as mantenedoras ou fundações educacionais — inicialmente em número de 15, depois 18, que se aglutinaram e atualmente mantém 10 universidades, um centro universitário e uma instituição de ensino superior isolada — vêm procurando responder às demandas sociais e às particularidades do desenvolvimento econômico das microrregiões⁵⁴, o que torna pertinente, a análise de Sampaio (2000) sobre o contexto do Sistema Fundacional Catarinense, que conclui que o movimento implementado pelas instituições isoladas de ensino superior, desde meados dos anos 80, foi de aglutinação e organização em universidades.

Na voz de um ex-dirigente da entidade representativa das fundações educacionais de ensino superior, constata-se que

⁵⁴ Ao final da década de sessenta, início dos anos setenta do século XX, o Estado de Santa Catarina possuía 197 municípios, reunidos pelo IBGE em “16 microrregiões homogêneas” (PERUGINE, 1985, p. 14). O Quadro 2 do item 3.3.3 — ACADE e o acesso ao ensino superior, demonstra como o Sistema ACADE se expande pelas

ao final dos anos 80 e início dos anos 90, quando o MEC possibilita a reabertura de processos que levassem as instituições a constituírem universidades, houve [...], uma espécie de explosão, de surto de novas universidades e Sta. Catarina saiu à frente com vários processos, na época, junto ao Conselho Nacional de Educação.

O desencadeamento do processo na verdade se deu

com o credenciamento da Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC, em 1985, e da Universidade Regional de Blumenau — FURB, em 1986.

Em 1989 foram credenciadas como universidades a Universidade do Sul do Estado de Santa Catarina — UNISUL e a Universidade do Vale do Itajaí — UNIVALI, seguindo-se, em 1995, a Universidade da Região de Joinville — UNIVILLE; em 1996, a Universidade do Oeste de Santa Catarina — UNOESC e em 1997 a Universidade do Contestado — UnC e a Universidade do Extremo Sul do Estado de Santa Catarina — UNESC. No ano 2000 foi credenciada a Universidade do Planalto Catarinense — UNIPLAC, e, como centro universitário, o Centro Universitário de Jaraguá do Sul — UNERJ. Em junho [de 2001] foi credenciada a Universidade do Alto Vale do Itajaí — UNIDAVI. Permanece ainda na condição de instituição não universitária apenas a Fundação Educacional de Brusque — FEBE (ACAFE, 2001a, p.14).

Segundo a própria ACAFE (2001a), sobre a qual nos deteremos a seguir, em seu “Boletim Estatístico nº 1 — séries históricas — 1975/2000”, o resultado do processo de transformação das instituições isoladas em universidades é a criação de novos cursos e expansão da oferta de vagas que é mediada pelos processos seletivos de ingresso à universidade. Na sequência passaremos a caracterizar e analisar o papel desempenhado pela ACAFE, explicitar seu surgimento, seus objetivos, seu papel atual e principalmente, sua relação com o acesso aos cursos de graduação no contexto do sistema de ensino superior catarinense.

O relato de um dirigente do Sistema Fundacional concorre para a caracterização da entidade que o representa:

Agora, completando o que [se] falava sobre essa presença do sistema, ele é característico de Santa Catarina este tipo de sistema que nós temos aqui. Seria mais característico ainda, se as instituições tivessem mantido a sua natureza pública. Mas a verdade é que essa natureza pública está se perdendo. Aos poucos, mas está se perdendo. E está se perdendo em função de quê? Em função do próprio crescimento da oferta, está se perdendo em função de uma certa competição que existe entre as instituições. Mais do que isso. Entre as instituições originárias do estado e a presença de instituições criadas e mantidas pela iniciativa privada. Isso é uma mudança progressiva, lenta, mas que está ocorrendo. Provavelmente, algum resquício dessa herança vai se manter. E aí, eu acho que a ACAFE tem um papel tremendamente importante nessa manutenção. Por que de tudo o que existe no país, a ACAFE é a única instituição estadual que congrega instituições de mesma origem, de mesma motivação. E [...] consegue manter, através dessa integração, certos elos com a trajetória histórica do sistema desde os seus primórdios.

3.3 Caracterização da ACAFE

Passaremos agora a situar o contexto em que surge o Sistema de Avaliação do Ensino Médio, ou seja, como se materializa o SAEM no âmbito da Associação Catarinense das Fundações Educacionais.

A ACAFE é uma entidade criada para congregar, integrar e representar as mantenedoras das Instituições de Ensino Superior Isolado que constituem o Sistema Fundacional. Da fusão de instituições representadas (Fundações) e representante (Associação), é delineado e consolidado, ao longo de quase três décadas, aquele que passa a ser conhecido como *Sistema ACAFE*, uma marca representativa do maior segmento de Ensino Superior no Estado de Santa Catarina.

3.3.1 ACAFE: contextualizando a sua criação

No movimento retrospectivo do contexto em que se desenvolve a cena da criação do SAEM, importa salientar que no início da década de 1970, com a perspectiva do milagre

“20 microrregiões geográficas” (SEPLAN/SC, 1991, p. 82).

econômico, em nível nacional, a educação ganha destaque nos planos governamentais, o que vai repercutir nas políticas desencadeadas pelas unidades federadas. Em Santa Catarina o investimento é priorizado na integração do Estado (HAWERROTH, 1999). Isto contribui, como vimos, para a interiorização e expansão do ensino superior com o fortalecimento das fundações municipais, de caráter comunitário, que respondem por este nível de ensino no interior do Estado.

Neste contexto de expansão desordenada que se concretiza em resposta à demanda social por educação de nível superior, fato constatado em todo o país como desdobramento do que ocorre no panorama internacional, é que surge, em 1974, a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). A necessidade de integrar, fortalecer e promover a educação superior em Santa Catarina possibilita o surgimento de uma associação, em que a tônica é solucionar problemas comuns às instituições do distrito geoeducacional e, ao mesmo tempo, definir estratégias que acrescentassem credibilidade diante da conjuntura socioeconômica do Estado.

Desta forma, o nascedouro da ACAFE, ou a idéia de associação surge da necessidade de integrar as Fundações a partir de alguns projetos. Na visão de um dos entrevistados,

dois deles fundamentais: o primeiro — fazer o vestibular unificado. O segundo — constituir uma competência a estas Fundações que sofriam de problemas relacionados a recursos humanos, principalmente capacitação de docentes e capacitação de pessoal técnico-administrativo.

Visava, portanto, um alinhamento com políticas educacionais da época, em que a seleção para os cursos universitários adquiria relevância no cenário nacional.

Quando o vestibular classificatório é unificado (Decreto-Lei nº 68.908/71 e Portaria nº 723./73, apud, ACAFE, 1974a, p.2) é objetivado como uma das medidas

suscitadas pela reforma universitária em curso, as fundações encontram aí, um dos principais aportes para sua integração em torno de uma associação.

Do ponto de vista legal, a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) caracteriza-se, portanto, como entidade representativa, que tem como precípua fundamento, congregar e representar juridicamente as associadas, ou seja, as Fundações Educacionais mantenedoras de Instituições de Ensino Superior Isolado. Sua importância no processo de interiorização e expansão do ensino superior catarinense se dá pelo fato de atuar em várias frentes, que vão desde o contato junto aos órgãos governamentais, na busca de recursos, à definição de estratégias para que as IES mantidas pelas associadas efetivamente pudessem se desenvolver e contribuir para o desenvolvimento de suas regiões.

3.3.2 ACAFE: seu papel atual no contexto do Sistema Fundacional

A mudança estrutural na constituição das IES que integram o Sistema Fundacional, as quais, desde meados dos anos 80, passam gradativamente da condição de Instituições de Ensino Isolado à condição de universidades, e, como tal gozam de maior autonomia, leva-nos a indagar qual o atual papel da ACAFE. O depoimento a seguir é elucidativo sobre a relação existente entre associação e associadas no início do século XXI:

Ao longo do tempo as instituições foram crescendo, foram se estruturando e não precisaram mais dessa assessoria técnica e política da ACAFE. Hoje elas são mais fortes que a ACAFE. Elas foram caminhando, no início precisaram deste apoio técnico, hoje as instituições têm sua autonomia total.

Mas se assim é, o que continua justificando a existência da Associação? A ACAFE, responde o entrevistado:

promove a integração da área do ensino, na pós-graduação, na extensão, na área da pesquisa, na área jurídica, administrativa, na área da biblioteca, de informática, através de câmaras com representação de todas as instituições. *Hoje na ACADE, não se fala mais em Vestibular e SAEM. Esse é um processo burocrático.* Hoje, quando se fala em ACADE, se fala nessas câmaras que fazem toda a integração política. E a ACADE faz a integração política com governo federal e estadual. Aí, sim, em defesa do todo. Do Sistema ACADE. Embora cada instituição tenha a sua política de relação com o governo. Não poderia ser diferente, senão elas teriam dificuldades em crescer.

A Associação Catarinense das Fundações Educacionais constituída por uma Direção composta por Presidente, Vice-Presidente, Secretário Executivo, Conselho Consultivo, Conselho Fiscal e Assessoria Especial, conta, ainda, com profissionais que fazem toda a parte logística, operacional e de suporte, próprias de uma empresa nos moldes da ACADE, que se especializou, entre outros aspectos, na realização de processos seletivos, dentre os quais destacam-se o vestibular na forma tradicional e o SAEM na perspectiva de acesso ao ensino superior.

Outro entrevistado, ao ser questionado sobre o papel da ACADE, assim argumenta:

O Sistema ACADE também é uma coisa muito diluída. Porque no fundo [...] é um acordo de cavalheiros, mas mais é para a realização de vestibulares [...] Inicialmente o que se pretendia de fato era ter uma união orgânica das instituições. Mas elas passaram a incorporar cada vez mais uma idéia da competição. Então hoje você fala de concorrência. Você não tem a idéia da (coo)peração, operar junto. O que a ACADE faz hoje? No fundo faz o vestibular. [...] Ficou muito longe da idéia do criador da ACADE [...] essa idéia muito forte da solidariedade e da cooperação. [...] A sociedade [...] por uma postura competitiva [...] faz com que a ACADE seja hoje um aglomerado de concorrentes. Ela não tem a força que tinha. O que é a ACADE hoje? [...] É uma fusão de entidades do ensino superior do Estado de Santa Catarina e hoje pouca força política ela tem, dado o distanciamento, que se estabeleceu entre elas.

Considerando a universidade uma síntese de múltiplas determinações (MARX, 1983), a análise dos dados a que tivemos acesso por meio das entrevistas, documentos de arquivo, observação nas visitas à própria ACADE, em reunião na Câmara de Graduação e de

Ensino⁵⁵, participação no VI Encontro Catarinense de Avaliação Institucional, promovido pelo Sistema ACAFE⁵⁶, e à luz das leituras apontadas ao longo deste estudo, concluímos que as câmaras compostas por profissionais das doze instituições de ensino, que trabalham especificamente com as problemáticas acima referidas, são uma forma de o Sistema ACAFE estar permanentemente dialogando e discutindo a sua prática e, principalmente, procurando encontrar caminhos que possibilitem superar e entender suas próprias contradições — explicitadas na fala dos nossos entrevistados —, frente aos apelos da sociedade capitalista que se reestrutura e se flexibiliza.

O papel da Associação na atualidade é o de intermediar as negociações para a efetivação daquilo que as universidades, ou suas mantenedoras, definem como prioridades ou encaminhamentos comuns, nos diversos fóruns de discussão que se instalaram no interior da própria organização, em que se transformou o Sistema ACAFE, sem perder de vista que tal sistema emerge da fusão entre associação e associadas.

Uma das atribuições da Associação é representar as doze organizações especializadas em ensino superior, que, como tal, estão sujeitas principalmente às regras do mercado⁵⁷, de onde derivam algumas das contradições observadas na própria ACAFE, expressas nos depoimentos anteriores, o que torna as associadas sujeitas às crises abordadas no segundo capítulo (SANTOS, 1995) e possibilita que elas sejam fontes de pesquisa para identificar os aspectos apontados por Chauí (2000) ao considerar a universidade funcional, universidade de resultados e universidade operacional.

Posto isso, destacamos dentre as notas dissonantes, em especial aquelas que se referem justamente à relação da ACAFE com os processos seletivos de suas associadas.

⁵⁵ Essa reunião ocorreu em 29 de agosto de 2001, para levar ao conhecimento das IES a realização da pesquisa sobre o SAEM e solicitar subsídios para a mesma.

⁵⁶ O evento foi sediado pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPALAC) em 19 de setembro de 2001.

⁵⁷ Com exceção, talvez, da UDESC por ser uma universidade pública, apesar de a própria universidade pública passar por uma crise institucional nos moldes apontados por Santos (1995).

Na seqüência retomamos alguns aspectos que melhor explicitam como o vestibular contribuiu para a consolidação do Sistema de Ensino Superior Catarinense (Lei Complementar nº 170/98), ou Sistema Fundacional Universitário Catarinense, Sistema Fundacional Catarinense, Sistema Universitário Catarinense, Sistema Fundacional ou simplesmente Sistema ACADE — todas estas, denominações que se aplicam ao conjunto de universidades e IES a que se referem os dados da Tabela 4 na categoria FUNDAÇÕES — e, nesse contexto, como surge e se insere o SAEM.

3.3.3 ACADE e o acesso ao ensino superior

A necessidade de desencadear ações conjuntas do interesse das Instituições Isoladas de Ensino Superior possibilita, segundo Aquino (1987, p. 58), “a integração do Sistema Fundacional”. O vestibular, realizado pela ACADE desde 1974, é uma dessas ações e, pelos depoimentos, é um dos principais resquícios dos projetos originais.

No documento “Concurso Vestibular Estadual Unificado: Projeto do Sistema” (1974a, p. 2), a ACADE, através de seus órgãos constitutivos e instâncias responsáveis pela organização do concurso, justifica que importantes investimentos do “Poder Público” destinados

ao setor educacional traduzem a preocupação de concentrar esforços na formação de recursos humanos, necessários ao desenvolvimento do País [...]. Desde a implementação da Reforma Universitária nas instituições oficiais, o Concurso Vestibular, como processo seletivo de candidatos vem ganhando maior importância e dimensão. Anualmente, novas disposições são baixadas disciplinando procedimentos com detalhes mais precisos.

Assim sendo, em decorrência da expectativa de intensificar o intercâmbio entre as escolas superiores de Santa Catarina, da legislação vigente e “da política traçada [em que] observa-se a centralização de decisões básicas, ou recomendações que, tanto quanto possível,

devem ser obedecidas” (ACAFE, 1974a, p. 2), a Assembléia Geral da ACADEMIA de Santa Catarina delibera a “implantação do sistema estadual de vestibulares unificados” (ACAFE, 1974a, p. 4).

Ao analisar a evolução do ensino superior em Santa Catarina, a Associação contava, em 1974, com os dados evidenciados na Tabela 5 e no Quadro 2 (apresentado um pouco mais adiante), sendo este acrescido da categoria Microrregiões Homogêneas, com a intenção de facilitar ao leitor, a visualização regional da expansão implementada pelo “movimento comunitário denominado interiorização do ensino superior” (ACAFE, 1974 a, p. 7).

**Tabela 5 - Evolução do Ensino Superior em Santa Catarina
Matrícula de Graduação de 1966 a 1974 e oferta de vagas para 1975**

INSTITUIÇÃO	Nº de	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	VAGAS
CURSO											para
											1975
1. UFSC	23	1959	2298	2680	2974	3548	4190	4702	4930	6087	1890
2. FESC	9	201	287	291	465	480	542	690	949	1148	630
3. FEARPE	2	-	-	-	-	-	-	150	300	450	150
4. FEBE	2	-	-	-	-	-	-	-	72	170	100
5. FEDAVI	1	-	-	-	54	85	112	138	170	220	50
6. FEMARPE	1	-	-	-	-	-	-	-	50	100	50
7. FEPEVI	5	129	175	226	345	570	780	1120	1427	1800	400
8. FESSC	9	-	-	-	131	466	794	955	1028	1459	520
9. FUCRI	5	-	-	-	-	119	239	318	513	664	360
10. FUNC	8	95	134	293	467	537	721	1029	1153	1634	660
11. FUNDESTE	4	-	-	-	-	-	-	92	148	336	230
12. FUNORTE	2	-	-	-	-	-	-	-	96	192	96
13. FUNPLOC	1	-	-	-	-	-	-	-	60	120	60
14. FUOC	1	-	-	-	-	-	-	80	160	240	80
15. FURB	14	71	83	305	416	671	1053	1655	2177	2801	975
16. UNIPLAC	8	99	108	134	172	392	424	597	727	1142	450
17. ACE	1	-	-	-	-	-	-	-	100	200	100
TOTAL	95	2254	3085	3929	5024	6868	8855	11446	14060	18763	6081

Fonte: Quadro 11 (ACAFE, 1974a, p. 8).

Pelo que se pode observar, a Tabela 5 é complementada pelo Quadro 2, a seguir. Ambos oferecem uma visão panorâmica da situação do ensino superior no Estado de Santa Catarina, no período de 1966 a 1975. No ano de criação da ACADEMIA de Santa Catarina — 1974 — o ensino superior catarinense apresentava uma Universidade Federal, uma Fundação mantida pelo

Estado, 14 Fundações mantidas por municípios e uma Associação particular de ensino. Tais instituições ofereciam 95 cursos de graduação, com um total de 18.763 alunos matriculados. Para o ano de 1975, eram previstas 6.081 vagas oferecidas pelo conjunto destas instituições, pelos concursos vestibulares a serem realizados conforme normatização da Portaria nº 723, de 29 de dezembro de 1973 (ACAFE, 1974 b).

INSTITUIÇÃO	INSTITUIDOR	SEDE	MICRORREGIÃO HOMOGÊNEA*
1. UFSC	Fed.	Florianópolis	Florianópolis
2. FESC	Est.	Florianópolis	Florianópolis
3. FEARPE	Mun.	Caçador	Colonial do Rio do Peixe
4. FEBE	Mun.	Brusque	Colonial de Blumenau
5. FEDAVI	Mun.	Rio do Sul	Colonial do Alto Itajaí
6. FEMARPE	Mun.	Videira	Colonial do Rio do Peixe
7. FEPEVI	Mun.	Itajaí	Litoral de Itajaí
8. FESSC	Mun.	Tubarão	Carbonífera
9. FUCRI	Mun.	Criciúma	Carbonífera
10. FUNC	Mun.	Joinville	Colonial de Joinville
11. FUNDESTE	Mun.	Chapecó	Colonial do Oeste Catarinense
12. FUNORTE	Mun.	Mafra	Planalto de Canoinhas
13. FUNPLOC	Mun.	Canoinhas	Planalto de Canoinhas
14. FUOC	Mun.	Joaçaba	Colonial do Rio do Peixe
15. FURB	Mun.	Blumenau	Colonial de Blumenau
16. UNIPLAC	Mun.	Lages	Campos de Lages
17. ACE	Particular	Joinville	Colonial de Joinville

**Quadro 2 - Demonstrativo do Ensino Superior em Santa Catarina por
área geográfica — 1974**

Fonte: Quadro 11 (ACAFE, 1974 a, p. 8).

* Divisão do Brasil em Microrregiões Homogêneas — 1968 (IBGE, 1970, apud PERUGINE, 1985).

Com exceção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Associação Catarinense de Ensino (ACE), as inscrições ao “Concurso Vestibular Unificado de 1975”, conforme edital da ACADE (1974b), destinavam-se a preencher vagas nas demais instituições. O Anexo G concorre para melhor identificar as Instituições de Ensino Isolado, representadas pelas Fundações que constituem inicialmente o Sistema ACADE ou Sistema Fundacional e que ofertavam vagas por meio do vestibular de 1975.

No Concurso Vestibular Estadual Unificado (CONVEU) de 1976, a ACAFE congrega 16 “entidades fundacionais de Santa Catarina” passando a constar deste rol a “Fundação Educacional Regional Jaraguense” (FERJ)⁵⁸, com sede em Jaraguá do Sul, pertencente à Microrregião Homogênea Colonial de Joinville (PERUGINE, 1985).

Neste resgate histórico sobre a ACAFE e o vestibular, o ano de 1977 apresenta uma peculiaridade: passa a ser “Concurso Vestibular Único e Unificado” coordenado pela Comissão Permanente do Vestibular da UFSC (COPERVE, 1976), por força de convênio firmado entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a ACAFE. Esta, por sua vez, também sofre alterações quanto às associadas: É incorporada a Fundação Educacional do Planalto Central Catarinense (FUPLAC), cuja sede fica em Curitibanos — cidade-pólo da Microrregião Homogênea Campos de Curitibanos (PERUGINE, 1985). A Fundação Universidade Norte Catarinense (FUNC) — Joinville — é modificada e se constitui como Fundação Educacional da Região de Joinville (FURJ)⁵⁹. Assim sendo, três anos após ser instituída, a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) congrega 17 associadas. No ano seguinte, 1978, novamente o vestibular é coordenado pela COPERVE, permanecendo o convênio firmado em agosto de 1976 entre UFSC e ACAFE. Em 1979 a ACAFE volta a efetivar o “Concurso Vestibular Estadual Unificado”, selecionando candidatos às vagas de mais uma entidade: Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense (FEAUC) de Concórdia, cidade pertencente à Microrregião Homogênea Colonial do Rio do Peixe (PERUGINE, 1985). Surgem, assim, neste ritmo, as 18 Fundações Educacionais que viriam a constituir o Sistema ACAFE.

⁵⁸ A FERJ consta do Mapa do Sistema ACAFE em 1974 (Anexo G), porém não é mencionada pela ACAFE no levantamento preliminar do ensino superior no Estado (Tabela 5 e Quadro 1). Na verdade, esta Fundação foi instituída por lei municipal, em 31 de agosto de 1973, no entanto, iniciou as atividades acadêmicas apenas em 1976 (ACAFE, 1999 a), razão pela qual é mencionada só a partir do edital de vestibular para aquele ano (ACAFE, 1975).

⁵⁹ Ainda sobre o Anexo G, que se refere aos contornos do Sistema ACAFE no ano de sua criação, a Fundação mantenedora de ensino superior da cidade de Joinville é identificada como FURJ, no entanto passou a ser, assim denominada apenas em 1976. Em 1974 sua denominação era Fundação Universidade Norte Catarinense — FUNC (ACAFE, 1974 a e b; 1975).

Dentre os aspectos que caracterizam este processo, dois podem ser destacados: a expansão desordenada sob os auspícios da iniciativa privada — aspecto coetâneo ao que veio e vem ocorrendo em nível nacional — e a falta de vontade política para a expansão e interiorização das redes federal e estadual de ensino, a exemplo dos estados vizinhos Paraná e Rio Grande do Sul (SAMPAIO, 2000). O resultado foi o aparecimento e fortalecimento do movimento público comunitário, que caracteriza as instituições mantenedoras de ensino superior isolado congregadas em torno da ACAFE. O fator desencadeante e catalizador do processo de criação da ACAFE, pelo que se pôde inferir da análise dos documentos pesquisados, está na legislação que institui e normatiza o vestibular unificado.

Esta pode ser uma visão reducionista, considerando os objetivos que nortearam as entidades na busca de soluções a problemas comuns, mas, sem dúvida, é um aspecto que não pode ser relegado a segundo plano. O fragmento de uma das entrevistas contribui para reforçar esta idéia:

Quando a ACAFE foi criada em 2 de maio de 1974, foi criada para realizar o vestibular unificado das instituições e representá-las sempre que necessário. Basicamente a função da ACAFE era realizar os concursos vestibulares. O 1º concurso da ACAFE foi no 1º semestre de 1975, vagas com ingresso em março de 75. Depois já começou dois concursos. Sempre semestral [SIC].

Deste modo, na análise da relação da ACAFE com o acesso ao ensino superior, duas questões emergem: primeiro, a necessidade de instituir uma instância, preconizada nos meandros da Reforma Universitária, onde as Instituições de Ensino Superior Isolado, através de suas mantenedoras — as Fundações Educacionais —, pudessem congregar esforços na busca da superação de problemas comuns, salvaguardando as especificidades inerentes a cada instituição.

O relato de alguém que acompanha o desencadeamento histórico do Sistema Fundacional e a Associação que o representa consiste numa oportuna contribuição para que

melhor possamos entender a necessidade, no Ensino Superior Catarinense, de uma entidade que constituísse um elo entre as IES que faziam a interiorização do ensino superior.

Sobre a ACAFE, tem muito material reunido. As coisas podem ter alguma correlação, mas nem sempre são decorrentes lógicas. O sistema ACAFE é um sistema que nasceu por iniciativa das comunidades, mas teve um desenvolvimento à margem de uma política global, de uma política do Estado. Se desenvolveu por iniciativas individuais. Claro, uma seguindo o exemplo da outra e de outra, mas não houve até hoje, uma política de ensino superior, para o Estado de Santa Catarina. Tive essa experiência desde 1970, quando as instituições estavam sendo recém-criadas, todas instituições pequenas. Eu vi, todos foram processos individuais, processos à margem, sem uma diretriz que as orientou.

Em segundo lugar é a preocupação que passa a ter esta entidade, no aperfeiçoamento de mecanismos de seleção dos candidatos, que buscassem vagas nas instituições a ela vinculadas, o que veio se sucedendo ao longo de toda a trajetória da ACAFE. Exemplo disso é quando Aquino (1987), no Seminário Vestibular Hoje, já referido, promovido e incentivado pelo MEC para discutir a temática do vestibular, argumenta que este concurso vinha sendo até então o modo mais viável de selecionar candidatos em busca de uma vaga no curso de sua preferência. Esse processo de seleção, no entanto, torna-se mais difícil diante do aumento crescente de concluintes da escola de 2º grau, em sua maioria aspirantes a cursos superiores.

O problema se agrava ainda mais, conclui o autor, considerando a preferência em maior escala por determinadas carreiras, o que torna mais preocupante o aperfeiçoamento do critério de medida quando uma clientela tão numerosa e tão diversa tem de ser classificada, segundo o seu grau de conhecimento.

Os números corroboram esta preocupação, se forem observados os dados do Sistema Fundacional que dizem respeito à realização de processos seletivos. As Tabelas 6 e 7 traçam um perfil desta evolução por instituição no período de 1975 a 2000.

Tabela 6 - Vagas oferecidas pelo Sistema Fundacional — 1975/2000

Instituições	1975	1980	1990	1998	2000
FEBE	100	160	320	280	610
FURB	965	850	2155	3359	3648
UDESC	630	850	870	1239	1189
UnC	309	1212	1012	1450	2560
UNERJ	0	200	150	535	864
UNESC	0	0	730	1340	2300
UNIDAVI	50	50	150	345	795
UNIPLAC	450	370	520	830	1405
UNISUL	520	610	1280	4470	4660
UNIVALI	400	650	1770	5365	7622
UNIVILLE	600	1210	680	1460	1910
UNOESC	280	575	1110	3230	3909
Totais	4301	6737	10747	23903	31472

Fonte: (ACAFE, 2001a, p.117).

Os dados da Tabela 6 dizem respeito à oferta de vagas das instituições do Sistema Fundacional, independentemente de processo seletivo. A partir da promulgação da Lei nº 9394/96 (LDB), com a flexibilidade no acesso à educação de nível superior, as instituições passam a adotar mecanismos alternativos ao vestibular tradicional, dentre os quais, no Sistema ACADE, podem ser destacados o SAEM, o ENEM, análise do histórico escolar e vestibulares especiais, conforme critérios institucionais cujo destaque é o modelo instituído pela UDESC que se consolida como Vestibular Vocacionado e é uma referência no país nesta modalidade⁶⁰.

⁶⁰ Cf. Machado, 1999.

Tabela 7 - Número de inscritos nos vestibulares 1975/2000

Instituições	1975	1980	1990	1998	2000
FEBE	58	131	272	493	1010
FURB	1692	3220	7672	9960	8435
UDESC	1283	6457	7182	15581	16150
UnC	280	1174	1621	1748	3809
UNERJ	0	37	481	1346	1677
UNESC	0	0	2032	2426	3926
UNIDAVI	150	161	715	872	1461
UNIPLAC	439	439	1521	1676	2271
UNISUL	486	1386	3268	10188	11150
UNIVALI	610	1648	6231	12825	13924
UNIVILLE	660	2197	560	4438	5156
UNOESC	503	1251	3561	7690	8888
Totais	6161	18101	35116	69243	77857

Fonte: ACAFE (2001 a, p.121).

Quanto aos mecanismos seletivos para o ingresso na universidade, segundo os últimos manuais de candidatos, a Associação Catarinense das Fundações Educacionais está diretamente envolvida com a realização do chamado Vestibular ACAFE (ACAFE, 2001b), Sistema Universitário — Prova por Área — SUPRA (SUPRA, 2001) e Sistema de Avaliação do Ensino Médio — SAEM (ACAFE, 2001c). A UDESC, desde o segundo semestre de 1992, realiza seu próprio vestibular. Há que se ressaltar, ainda, que o preenchimento de vagas obedece a cronograma definido conforme legislação em vigor⁶¹.

Ao abrir inscrições para o “Concurso Vestibular Estadual Unificado ACAFE — 1º Semestre 2002” (ACAFE, 2001b, p.3), a associação classifica candidatos

para admissão aos cursos das seguintes instituições: Universidade do Sul de Santa Catarina — UNISUL; Universidade do Oeste de Santa Catarina —

⁶¹ A Portaria nº 971, de 22 de agosto de 1997, define sobre a publicação dos critérios de seleção aos cursos de graduação (RANIERI, 2000).

UNOESC; Universidade do Planalto Catarinense — UNIPLAC; Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí — UNIDAVI; Universidade da Região de Joinville — UNIVILLE; Fundação Educacional de Brusque — FEBE; Centro Universitário de Jaraguá do Sul — UNERJ e Centro de Educação Superior de Blumenau — CESB⁶².

O Edital do SUPRA referente ao 1º Semestre de 2002, por sua vez, normatiza a “inscrição e [a] realização do processo seletivo de ingresso aos Cursos de Graduação da Universidade Regional de Blumenau — FURB e da Universidade do Vale do Itajaí — UNIVALI” (SUPRA, 2001, p.5), ambas pertencentes ao Sistema ACAFE, porém, a exemplo da UDESC, não mais participando do vestibular unificado o que de certa forma tem justificativa no depoimento de um dos dirigentes da ACAFE que acompanha esse processo histórico, desde a criação das primeiras instituições: “O vestibular sempre seguiu as diretrizes do próprio MEC e na medida em que essas exigências foram afrouxadas, cada uma começou a tomar caminhos diferentes nos processos de seleção”.

O objeto de nosso estudo, o **Sistema de Avaliação do Ensino Médio — SAEM**, surge no momento em que uma vez mais, atentos às mudanças em curso, dirigentes da ACAFE, buscam alternativas que possam ser do interesse das Associadas. Quando o vestibular, na forma tradicional, passa a não ser mais o único mecanismo para selecionar alunos aos cursos de graduação, a ACAFE busca uma nova alternativa.

Esta busca, pelo que se conclui pelos depoimentos, é constante na Associação. Nesta perspectiva, um dos entrevistados assim se manifesta:

Na ACAFE era muito discutido o processo seletivo através do vestibular porque se cumpria as determinações impostas pelo MEC. Então era muito discutido: será que o vestibular está correto, vai mudar, o que pode mudar? Em 95, até antes da LDB, algumas instituições já estavam inovando por conta própria. O caso de Santa Maria e outras que também estavam com os projetos diferenciados. Com a LDB de 96 que deu essa amplitude de você criar o seu processo seletivo, então realmente, desencadeou, mas este processo todo já começou em 94, 95, até porque as universidades queriam

⁶² Instituição pertencente à rede privada de ensino, que passa a contratar os serviços da ACAFE na realização de processos seletivos, inclusive o SAEM.

um vestibular diferenciado, uma coisa nova. Só que mudar por mudar! [E a questão fica no ar, com a nítida sensação de que há algo muito mais profundo a ser mudado].

Procurando fazer da Associação uma instituição coetânea, atenta aos sinais de seu tempo, e buscando canalizar seu potencial frente às tendências da sociedade capitalista, a equipe dirigente da ACAFE e docentes de algumas das Associadas vislumbram a possibilidade de desencadear um processo que pudesse envolver todo o ensino médio do Estado, associando avaliação desse nível de ensino com alternativa de ingresso na universidade.

Diante deste contexto, após um longo processo, descrito com mais detalhe no próximo capítulo, o Edital SAEM (ACAFE, 1998e, p. 3) torna “pública a abertura de inscrições para o Sistema de Avaliação do Ensino Médio, com o objetivo de avaliar o desempenho de alunos e Estabelecimentos de Ensino Médio e criar alternativa de ingresso no Ensino Superior do Estado de Santa Catarina”. A primeira etapa desta nova modalidade de seleção ocorre em 1998 com alunos-candidatos matriculados na primeira série do ensino médio, que aderiram ao programa, conforme nos referimos no capítulo dois, ao tratar do SAEM como uma das modalidades atuais de acesso ao ensino superior.

Como vimos, o vestibular dos anos 70 à década de 90, sofre alterações e deixa de ser a única via de acesso aos estudos superiores. A trajetória da entidade representativa do Sistema ACAFE, no que concerne ao aspecto de entidade promotora do vestibular de suas associadas, bem o demonstra. O nosso principal objetivo nesse estudo, no que concerne ao Sistema Fundacional e à ACAFE, é contextualizar o acesso aos cursos de graduação oferecidos por este sistema de ensino superior, para identificar como o SAEM se insere nesse contexto.

4 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO (SAEM)

Para podermos definir como nosso objeto de análise se insere no cenário educacional brasileiro e catarinense, tornou-se necessário pontuar elementos que marcam o contexto mais amplo da sociedade capitalista e as demandas ao setor educacional, com destaque ao acesso à educação de nível superior no âmbito da universidade brasileira e catarinense onde se situa o Sistema ACAFE. Ou seja, nos capítulos anteriores procuramos apreender o tecido de realidade que enseja a situação específica ou o caso que propomos analisar. O presente capítulo assume destaque no contexto da pesquisa, pois se destina à caracterização do objeto deste estudo de caso, o Sistema de Avaliação do Ensino Médio, ou simplesmente SAEM, sigla com que passa a ser conhecido o processo desencadeado pelo Sistema ACAFE.

O foco da análise volta-se à busca de entender o processo sócio-histórico que possibilita o empreendimento denominado SAEM. Procuraremos resgatar como se dá este processo desde as idéias preliminares, às discussões e ações que foram se efetivando no interstício dos últimos anos da década de 1990 até 2001. O destaque é saber: Como foi pensado? Daquilo que foi projetado, o que efetivamente aconteceu, como aconteceu e quais os resultados? Quais os critérios para avaliação do próprio processo que está em curso? Quais os atores sociais envolvidos? Ao longo do capítulo, estarão sendo estruturadas algumas das respostas à indagação inicial de como o SAEM se insere no contexto educacional brasileiro e catarinense, respostas estas que, como vimos, vêm sendo tecidas ao longo de toda a dissertação.

É oportuno salientar que esta análise não se atém às questões operacionais e logísticas próprias da preparação, organização e execução de todas as etapas que demanda um empreendimento como este. Os interessados poderão recorrer aos manuais do aluno-candidato

ou à própria ACAFE. Remeter-se-á apenas aos aspectos relevantes para a melhor compreensão do acima apontado.

Conforme se viu nos capítulos anteriores, as mudanças que caracterizam principalmente as últimas décadas do século XX, acabam afetando todo o tecido social, o que acarreta a necessidade de adequação das várias instituições e organizações aos contornos deste mundo mutante. A própria legislação ou “moldura legal”, como Sampaio (2000) prefere chamar, sofre as mudanças e, por sua vez, normatiza e possibilita as transformações. No que concerne ao setor educacional, é nos fóruns instituídos em diversas instâncias que ocorrem as discussões e os debates que muitas vezes redundam em ações objetivas nos vários sistemas de ensino. O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (1999), referido no segundo capítulo desta dissertação, é um exemplo.

Entre os aspectos abordados naquele evento, interessa a esse estudo, a perspectiva de que a seleção aos cursos de graduação possa estar voltada “ao processo de qualificação da educação básica” (FORGRAD, 1999, p. 12), com ênfase no “sentido de configurar um novo paradigma” de interação entre os níveis básico e superior de ensino. A relação que estes aspectos guardam com o SAEM contribui para inseri-lo nesse debate.

Para efetivar nosso estudo de caso e caracterizar o processo desencadeado pela ACAFE em 1998, que pretende avaliar os Estabelecimentos de Ensino Médio, ao mesmo tempo que oferece alternativa de acesso ao ensino superior, um dos caminhos pode ser lançar mão do significado semântico de Sistema de Avaliação do Ensino Médio, de sua etimologia, partir inicialmente da palavra “sistema”, a exemplo da análise feita por Saviani (1978), onde este conceito já foi etimologicamente trabalhado na perspectiva de Sistema Educacional, e salientar as definições que guardam organicidade com a abordagem do SAEM.

Dentre as definições referidas pelo autor, destacamos as que julgamos adequadas aos nossos propósitos. Assim sendo, salientamos que sistema é

‘um conjunto ou reunião de coisas ligadas, associadas ou interdependentes, de modo a formar uma unidade complexa; um todo composto de partes num arranjo ordenado de acordo com algum esquema ou plano’ (The Oxford English Dictionary, 1933 apud SAVIANI, 1978, p. 26).

‘ao sistema não se pode exigir, mais do que aquilo que sua índole organizadora e sintética pode subministrar. Sua missão não é explicar ou demonstrar, mas coordenar e unir’ (Enciclopédia Universal Ilustrada Europeu-americana, apud SAVIANI, 1978, p. 26).

Em se tratando do SAEM, o que este sistema pretende unir e coordenar? Quais os aspectos implícitos na definição de Sistema de Avaliação do Ensino Médio? Quais os elementos que o SAEM pretende ligar, associar ou dispor de maneira que sua interdependência constitua um todo complexo? Qual a diretriz que norteia a configuração de tais elementos? Ainda na perspectiva apontada por Saviani (1978), há que se abrir um parêntese ao considerar a questão da avaliação como um dos elementos constitutivos do SAEM no contexto em que tem sido recorrentemente aplicada.

A avaliação, sempre tida como um dos aspectos mais importantes do processo ensino-aprendizagem, passa a assumir *status* de maior relevo nas agendas para definição de políticas públicas. No atual contexto de bases tecnológicas do processo produtivo, a educação é considerada, segundo Castro (1999, p. 5), “vetor estratégico” pelos países e empresas no enfrentamento da competitividade globalizada. Sobre este aspecto a autora enfatiza que o nível de escolaridade é um dos principais fatores que estabelecem o grau de empregabilidade das pessoas. Em relação ao setor produtivo, a educação por si só não gera emprego, mas torna-se fator preponderante à inserção social e manutenção do trabalhador no mundo da produção. Nesta perspectiva a otimização do setor educacional é imprescindível ao desenvolvimento autosustentável das nações. O investimento na formação de capital social e humano é tido por Kliksberg (apud CASTRO, 1999) como fator primordial para que as sociedades em desenvolvimento adquiram níveis de competitividade e produtividade.

Esta premissa, válida para todos os países da América Latina, atribui à educação centralidade nas políticas para a diminuição da desigualdade social e promoção da melhoria

na distribuição de renda, considerados principais entraves ao crescimento econômico sustentável na região.

Com base no exposto, a importância estratégica de desencadear políticas para promover e fortalecer “sistemas nacionais de avaliação” (KLIKSBURG, apud CASTRO, 1999, p. 27) tem sido uma das prioridades do MEC, visando aperfeiçoar os processos de monitoramento dos sistemas de ensino em seus vários níveis, a fim de definir prioridades que assegurem a sua qualidade. Ou seja, o aperfeiçoamento dos processos de controle dos sistemas educacionais, focalizando os diferentes fatores associados ao rendimento escolar tem, entre outros, o objetivo de gerar informações na definição de políticas públicas educacionais que visam colocar a educação nos trilhos do contexto sócio-político-econômico.

Prosseguindo no caminho apontado por Saviani (1978), para complementar o enfoque sobre o SAEM, é necessário tecer, também, algumas considerações sobre o próprio Ensino Médio. A atual LDB confere a este nível de ensino, a identidade de “etapa final da Educação Básica”. Com a característica de terminalidade, visa assegurar a todos os cidadãos, pelo menos nos termos da Lei, a oportunidade de consolidar e aprofundar os “conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental”; aprimorar o “educando como pessoa humana”; possibilitar “o prosseguimento de estudos”; garantir “a preparação básica para o trabalho e a cidadania”; dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam “continuar aprendendo” de maneira crítica, com autonomia e flexibilidade, tendo em vista o desenvolvimento da “compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Lei nº 9394/96, Art. 35, incisos I a IV).

A antiga LDB, Lei nº 5692/71, conferia ao 2º grau, um caráter de continuidade ou preparação para seguir estudos posteriores, e de terminalidade, com ênfase na profissionalização, até mesmo objetivando diminuir a demanda ao ensino superior. Os atuais dispositivos legais, entre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 1999, p.

10), atribuem ao Ensino Médio a característica de integrar numa modalidade única “finalidades até então dissociadas, para oferecer de forma articulada uma educação equilibrada com funções equivalentes para todos os educandos”. Como parte da educação escolar, o Ensino Médio “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º, § 2º, da Lei nº 9394/96), devendo esta vinculação ser orgânica e se estender a toda prática educativa escolar⁶³.

A meta das políticas educacionais nos últimos anos é a universalização da Educação Básica. O Plano Nacional de Educação (MARCHEZAN, 2000), a partir das tendências demográficas do país, apresenta perspectivas da demanda nos níveis fundamental e médio até o ano 2010, como pode ser observado na Tabela 9.

Tabela 9 - Estimativa de Matrícula no Ensino Fundamental e Médio no Brasil — (em mil)

Ano	1ª a 4ª	5ª a 8ª	Ensino Médio
1995	20.041	12.503	5.313
1998	21.164	14.325	6.962
2000	20.151	15.288	8.774
2002	19.282	15.666	10.020
2005	18.255	15.624	10.383
2010	17.245	14.980	10.369

Fonte: MEC/INEP (apud MARCHEZAN, 2000, p. 67).

A projeção do INEP aponta uma tendência de queda nos índices de matrícula no ensino fundamental a partir de 1998 e expansão no ensino médio até 2005 o que se justifica

⁶³Na obra “Políticas atuais para o ensino médio”, Bueno (2000, p. 23) salienta que “o traço comum” deste nível de ensino nos países latino-americanos “é a falta de identidade própria. Essa grande ausência, que se desdobra numa série de indefinições e equívocos, também preocupou o continente europeu e orientou o movimento reformista dos anos 80. Todavia, na América Latina, [especialmente no Brasil] essa característica assume cores peculiares, associadas a seu aparecimento tardio, à distorção de objetivos, à dubiedade de sua função social e a seus paradoxos estruturais”. Oliveira (2000), por sua vez, ao focar a “Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza”, faz uma análise do atual contexto de reestruturação capitalista e o papel atribuído à educação básica, nível de ensino em que é inserido o ensino médio no Brasil. As duas autoras concluem que, apesar do contexto de mudanças e o reordenamento que envolve o ensino médio quando assume a característica de etapa final da educação básica, a prioridade do governo ainda continua sendo o ensino fundamental.

por inúmeros fatores, considerando que esta projeção toma por base a densidade demográfica da população-alvo destes níveis de ensino, e não caracteriza, necessariamente, uma contradição no que concerne à universalização da educação básica.

Pode ser observada uma tendência de queda na taxa de natalidade, o que vai repercutir na demanda de ingressantes no ensino fundamental, entretanto, não significa que a meta de universalização deste nível de ensino não venha a ser atingida. Na verdade, no conjunto da população brasileira há uma tendência em diminuir a população jovem (NEIVA, 2001b) fato que terá como consequência a diminuição do número de matriculados nas séries iniciais.

Por outro lado, havendo uma cobertura maior no que diz respeito à garantia de acesso ao Ensino Fundamental, o que se observa também é um aumento na demanda de egressos deste nível de ensino, resultado de políticas de retenção, com diminuição nos índices de evasão, abandono e repetência. Conseqüentemente a tendência é ampliar a demanda ao ensino médio, como ficou demonstrado no primeiro e segundo capítulos deste estudo.

Se observarmos que a projeção feita pelo INEP, apresentada na Tabela 9, no tocante ao Ensino Fundamental no ano 2000, consiste num total de 35.439.000 matrículas e a Tabela 1, no primeiro capítulo, indica um total de 35.717.948 alunos matriculados neste nível de ensino, podemos concluir que, pelo menos por enquanto, a estimativa de matrícula tende a se confirmar. Adotando o mesmo procedimento para o ensino médio, percebemos que na Tabela 9 se estimavam 8.774.000 alunos na etapa final da educação básica, e a matrícula real foi de 8.192.948 alunos (Tabela 1). A diferença é de 581.052 matrículas, o que demonstra que em termos nacionais, no que concerne ao Ensino Médio, no ano 2000, a estimativa não se cumpriu integralmente, no entanto em se tratando de grandes números (milhões), a meta foi cumprida.

Levando-se em conta que os níveis de ensino precedentes interferem nos que os sucedem, a tendência crescente do ensino médio por sua vez, contribui para a expansão da demanda por ensino superior. Como isso se relaciona com o caso do SAEM? A projeção nacional de matrícula para o ensino médio (Tabela 9) interessa a esta análise pela possibilidade de o SAEM ser uma alternativa de acesso ao ensino superior e pelo princípio de universalidade que deve ter todo mecanismo seletivo para o ingresso na universidade, conforme Parecer nº 98/99. Partindo desse princípio, a população-alvo do SAEM pode ser o universo de alunos do ensino médio no país.

Como mecanismo para avaliar o ensino médio no Estado, a população-alvo é o universo de alunos dos estabelecimentos deste nível de ensino em Santa Catarina, daí a importância de identificar alguns indicadores para compor este cenário. O banco de dados da Secretaria de Estado da Educação e Desporto, baseado no censo escolar, oferece subsídios (Tabela 10) para melhor visualizar a população do Ensino Médio no Estado a partir de 1998, quando é desencadeado o SAEM.

Tabela 10 - Ensino Médio							
Matrícula inicial por série e crescimento (%) — Total — SC — 1998/2000							
Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série⁶⁴	Não Seriado⁶⁵	Total	% Cresc.
1998	90.262	66.374	55.802	7.670	1.869	221.977	8,53
1999	92.307	71.049	61.523	7.299	3.048	235.226	5,97
2000	52.187	75.126	65.331	7.633	49.434	249.711	6,16

Fonte: SED/DIRP/GEINF/Censo Escolar.

Considerando todos os Estabelecimentos de Ensino Médio, o ano de 1998 apresenta um total de 221.977 alunos matriculados nas redes pública e particular de ensino. A

⁶⁴ Dos cursos de Magistério para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e outros cursos técnicos.

⁶⁵ Alunos matriculados em escolas cuja organização curricular é semestral.

matrícula na 1ª série daquele ano expressa a população-alvo do SAEM em sua primeira etapa de avaliação, ou seja, 90.262 alunos.

Na tabela seguinte distribuimos no ano de 1999 os alunos por Rede de Ensino.

Tabela 11 - Matrículas por Dependência Administrativa — Ano: 1999

Rede de Ensino	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não Seriado	Total	%
Estadual	78.515	57.169	48.020	6.671	0	190.375	80,9
Federal	805	785	648	82	2.830	5.150	2,2
Municipal	468	361	491	9	71	1.400	0,6
Particular	12.519	12.734	12.364	537	147	38.301	16,3
Total Geral	92.307	71.049	61.523	7.299	3.048	235.226	100,0

Fonte: SED/DIRP/GEINF

No segundo ano de realização do SAEM, participaram alunos da segunda série, cadastrados no Sistema no ano anterior, e alunos da primeira série matriculados em 1999 (Tabela 10). As inscrições dependem do interesse e condições financeiras dos próprios alunos.

O total de 249.711 matrículas em 2000 (Tabela 10) expressa a população-alvo do SAEM naquele ano, quando então se completou o 1º ciclo de três etapas de avaliações anuais. Aos alunos-candidatos que fizeram a primeira avaliação em 98, segunda prova em 99 e terceira etapa em 2000, foi atribuída uma classificação que possibilitou o ingresso nas Instituições de Ensino Superior que vinculam vagas ao SAEM. Ainda em 2000, dois outros ciclos já estavam em andamento, com alunos da primeira e segunda séries. Em 2001 fecha mais um ciclo de alunos que se submeteram a três avaliações ao longo do ensino médio, cujo somatório dos resultados pode viabilizar uma vaga na universidade. E, assim, sucessivamente, o Sistema ACADE implanta o SAEM que vai sendo incorporado à vida estudantil de alunos da maioria de escolas médias em Santa Catarina.

A queda acentuada na matrícula da 1ª série em 2000 se justifica pela introdução, na rede pública estadual, de grades curriculares⁶⁶ não seriadas, passando o ensino médio a funcionar por fases. As escolas estão gradativamente se adequando a esta nova organização do ensino, como resultado da moldura legal específica para o ensino médio. E aqui surge uma questão relacionada ao SAEM: Quais os critérios para a elaboração das provas, considerando estas mudanças curriculares? O que exatamente este sistema propõe avaliar? A busca de respostas a estas questões será objeto de preocupação nas próximas seções.

4.1 O Estado da arte — SAEM

Inicialmente, partindo do levantamento da bibliografia específica, o que encontramos sobre o SAEM foram textos escritos pelo economista Cláudio Cordeiro Neiva, Assessor Especial da ACAFE, que expressam diferentes momentos deste processo. Tais escritos⁶⁷, pelo que se pôde apurar, resultaram de intensas discussões, debates, encontros, reuniões e, inclusive, visitas iniciais à Fundação CESGRANRIO que desenvolve programa similar.

O primeiro material impresso a que se teve acesso sobre o SAEM, foi o fôlder distribuído em 1998, divulgando o edital de inscrição ao então projeto piloto. Este material chega às unidades escolares na mesma época em que o MEC faz toda uma mobilização para o reordenamento do ensino médio no país. Material publicitário semelhante chega de outras

⁶⁶ Para adequar-se à nova nomenclatura, as grades curriculares passam a denominar-se matrizes curriculares.

⁶⁷ “Projeto de implantação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação do Desempenho de Alunos do Ensino Médio no Estado de Santa Catarina” (Neiva, 1998), aprovado em Assembléia Geral da ACAFE; “Sistema de Avaliação do Ensino Médio — SAEM — Diretrizes para Elaboração de Provas” (ACAFE, 1998 d); “NOTAS SOBRE O FUTURO DO SAEM” (Neiva, 1999 a); “Sistema de Avaliação do Ensino Médio — SAEM — PASSADO, PRESENTE E FUTURO” (Neiva, 1999 b). Estes documentos, essenciais no contexto deste estudo, contribuem, inclusive, para a organização deste capítulo.

IES, de outros estados⁶⁸. Desde então, o guia e manuais do aluno-candidato são uma referência sobre o SAEM, assim como o site www.acao.org.br, que a cada ano, renovam informações completas sobre objetivos, inscrições, vagas, provas, critérios de classificação, listas de classificados aos cursos de graduação, época de matrícula etc. Enfim, apresentam o detalhamento do conjunto de normas e procedimentos peculiares aos processos seletivos realizados para recrutamento ao ensino superior, com o diferencial de proporem aos alunos que participem da avaliação de sua escola.

Os *slogans* adotados pelo Sistema ACADE, nas campanhas publicitárias, expressam vinculação entre avaliação no processo em que o aluno se encontra no ensino médio, avaliação de sua escola, associadas à possibilidade de seu ingresso na universidade⁶⁹.

Uma vez desencadeado o processo do SAEM, salientando o sigilo que resguarda estas informações, existem os registros produzidos pelos alunos-candidatos na forma de fichas de inscrição, questionários socioeconômicos e culturais, cadastros, cartões de respostas, redações, enfim, todos os subsídios que caracterizam sua passagem pelo SAEM e constituem a base documental para que a própria ACADE construa o Banco de Dados. Ao final de 2001 somam nove avaliações, cujos resultados podem ensejar n cruzamentos de dados e produzir n informações resultantes de cada etapa realizada, o que caracteriza o Banco de Dados ACADE/SAEM como uma fonte de pesquisas que está se constituindo.

A partir destes dados resultaram até o momento dois estudos preliminares: um deles realizado por Eduardo Búrigo de Carvalho e Jaílson Coelho (1999), ambos da UNISUL, num primeiro ensaio de análise com base nos “resultados do SAEM/98”.

⁶⁸ São eles: PAS (UnB); PAIES (Universidade Federal de Uberlândia — MG); PASES (Viçosa — MG); PEIES (UFMS — RS) além do ENEM promovido pelo próprio MEC através do INEP, todos já referidos no capítulo II e vinculando a avaliação do ensino médio à possibilidade de ingresso na universidade.

⁶⁹ Na sequência os *slogans* até então veiculados: “SAEM: bom para sua escola, melhor para você” (ACAFE, 1998e, ACADE, 1999b); “O passaporte para o ingresso no ensino superior SAEM — Sistema de Avaliação do Ensino Médio” (ACAFE, 1998e, ACADE, 1999b); “Participe da Avaliação da sua Escola e Carimbe o seu Passaporte para o Ingresso no Ensino Superior — SAEM — Sistema ACADE” (ACAFE, 2000) e “Saem — Sistema de Avaliação do Ensino Médio, a peça que faltava” (ACAFE, 2001c) — vide Anexo A.

Os autores, neste documento enviado à Secretaria de Estado da Educação e Desporto, fazem uma análise dos dados e do aproveitamento dos alunos na primeira etapa do projeto piloto realizado pela ACAFE. Salientam que o objetivo da análise é contribuir para a consecução do objetivo de o SAEM gerar informações e produzir conhecimento,

de interesse para as atividades de planejamento e controle de órgãos públicos e privados que atuam na área da educação, inclusive das instituições de ensino superior que ofereçam cursos nas áreas de formação para o magistério e administração escolar ou desenvolvam pesquisas na área educacional (CARVALHO; COELHO, 1999, p. 3).

A análise se dá a partir: do questionário socioeconômico e cultural, respondido pelos alunos-candidatos no ato da inscrição, da opção por cursos pretendidos e dos índices de aproveitamento, considerando as 50 questões objetivas e a redação dos alunos da 1ª série de Ensino Médio participantes daquela etapa.

Das conclusões resultantes da análise dos dados referentes ao universo de 9.658 inscritos, destacam-se os seguintes dados:

- Deste universo, 4.463 alunos são provenientes de escola pública e 5.195 de escolas particulares.
- Predominância do sexo feminino, com 62% do universo, contra 38% do sexo masculino, o que indica a evolução do sexo feminino na busca de oportunidades educacionais.
- O percentual de repetência apontado na 1ª série é relativamente pequeno: 93,77% dos alunos responderam (Não) e 6,23% responderam (Sim), estavam repetindo a série.
- O ensino supletivo se fez representar por 2% do contingente dos alunos que participaram do SAEM. Não havia previsão no edital para inscrição de alunos do ensino supletivo.

- Quanto à dependência administrativa da escola freqüentada no ensino fundamental, a predominância é: escola pública, com 49%; particular, com 31%; pública e particular, com 19%; e supletivo com 1%.
- Do contingente de alunos avaliados, 72% nunca trabalharam, 17% iniciaram suas atividades laborais entre 14 e 16 anos e 8% antes de 14 anos.
- A correlação entre a situação trabalho *versus* performance no SAEM confirma a hipótese de que alunos que só se dedicam ao estudo tendem a apresentar melhores resultados em provas e testes do que aqueles que cumprem duas jornadas (trabalho e estudo). O percentual de acertos de quem não trabalhou durante os estudos, é em torno de 24,67% contra 19,48% dos que trabalharam durante o curso. Estes aspectos são relevantes, pois a competição por vagas no ensino superior é determinada pela média de acertos.
- É confirmada a hipótese de que os jovens provenientes de famílias com maior *background* cultural, social e econômico tendem a ter um desempenho melhor. Alunos cujos pais têm Pós-Graduação apresentaram desempenho de 28,51% acertos, contra um desempenho médio de 19,13% de participantes cujos pais não freqüentaram a escola.
- A comparação entre a média de acertos dos alunos e a profissão dos pais também revela que pais que se dedicam a profissões liberais oportunizam melhores níveis de aptidão e desempenho aos filhos. Assim é que os filhos cujos pais são profissionais liberais obtiveram uma média de 28,43% de acertos e os filhos de mães que se enquadram nessa categoria apresentaram 26,64% de questões com acertos, contra 20,64% para filhos cujos pais trabalham com atividades do setor primário da economia, e 20,32% para aqueles cujas mães se dedicam a tais atividades.

- Entre alguns dos indicadores relacionados às opções de lazer dos jovens que fizeram a etapa SAEM/98, 31% preferem estar com a família; 29%, com os amigos; 3% preferem ler; e 1% participar de atividades políticas.
- Na indicação de preferência por curso superior, repete-se uma tendência tradicional para escolha de carreiras profissionais que gozam de maior prestígio social e representam a possibilidade de uma mobilidade social ascendente. Dos 65 cursos apontados, a preferência maior é Medicina (1.287), Direito (1.112), Administração (655), Odontologia (570), Psicologia (485), Turismo e Hotelaria (384) e Ciência da Computação (348).
- Quanto ao aproveitamento dos alunos nas disciplinas ou áreas de conhecimento, o estudo aponta Geografia com 6,55, Atualidades com 6,05 e Português com 5,96. Ao serem consideradas notas atribuídas de 0 a 10, podem ser considerados sofríveis os resultados em Física 2,63, História 3,64, Matemática 3,55 e Biologia 3,68.

Os autores concluem que o nível de exigência dos conteúdos abordados nas provas e a falta de homogeneidade e consistência de programas e planos de ensino, o que consideram de certa forma positivo, são aspectos a serem considerados. Salientam a importância de ser levado em conta “o todo do aproveitamento” e de se “estabelecer comparações entre os escores alcançados pelos estudantes com o objetivo de implementar ações didático-pedagógicas” que os auxiliem a adquirir “maiores e melhores conhecimentos nas disciplinas ou áreas de estudo que apresentaram menor rendimento” (CARVALHO; COELHO, 1999, p. 10).

Na Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, esta análise foi encaminhada à Diretoria de Ensino Médio (DIEM) para estudo articulado com a Diretoria de Planejamento (DIRP), em 6 de agosto de 1999.

Outro estudo preliminar, realizado na ACAFE, tendo por referência o Banco de Dados ACAFE/SAEM, versa sobre “O SAEM e a População de Alunos no Ensino Médio” (NEIVA, 2001a). A análise tem como referência o Banco de Dados SAEM 1998 e 1999, contando, ainda, com dados fornecidos pelo setor de estatística da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, alguns dos quais são utilizados em nosso trabalho. Em termos gerais, aborda as mesmas questões tratadas por Carvalho e Coelho (1999), a partir da análise do questionário socioeconômico e cultural preenchido pelos alunos no ato da inscrição, em 1998.

Uma referência pode ser também os Boletins emitidos a partir do tratamento dos dados resultantes do desempenho dos alunos nas provas. No entanto, de caráter sigiloso, são enviados diretamente aos interessados no processo. O aluno-candidato e somente ele recebe o resultado daquilo que executou. A escola recebe o resultado da média de desempenho dos seus alunos. A Coordenadoria Regional de Educação (CRE) recebe informações do conjunto de escolas sob sua jurisdição. E, finalmente, à Secretaria de Estado da Educação e Desporto, é encaminhado relatório do desempenho geral do Ensino Médio no Estado. Os indicadores são emitidos em percentuais referentes ao desempenho dos alunos-candidatos nos diferentes componentes curriculares.

Os últimos escritos sobre o SAEM a que tivemos acesso, no transcorrer da pesquisa, mas, que, na verdade, expressam a formalização do nascedouro desta experiência no Sistema ACAFE, são: registros a partir de 1997, da recém-criada Câmara Setorial de Ensino de Graduação — fórum de discussão do Sistema ACAFE onde esta idéia foi amplamente discutida e analisada; documentos referentes ao Seminário Estadual sobre Avaliação do

Ensino Médio promovido em dezembro de 1997, envolvendo entidades representativas da comunidade acadêmica e educacional de Santa Catarina e até mesmo de fora do estado, com a presença de dirigentes da Universidade Federal de Santa Maria — RS e da Fundação CESGRANRIO — RJ (Estas duas instituições, a convite dos promotores do evento, discutiram sobre a experiência com processos alternativos ao vestibular, que envolvem avaliação seriada ao longo do ensino médio, mais precisamente sobre o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES — UFSM) e Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior (SAPIENS — CESGRANRIO), sobre os quais nos referimos no segundo capítulo); Ata da Assembléia Geral da ACAFE, realizada em vinte e seis de agosto de 1998, que aprovou a implantação do “Projeto — Avaliação Continuada do Ensino Médio” (SISTEMA ACAFE, 1998).

A documentação apontada representa o material produzido pelo Sistema ACAFE ou por seu intermédio, no caso das peças publicitárias e da captação de dados para que pudessem ser alcançados os objetivos propostos no projeto acima referido.

Para melhor operacionalizar a abordagem sobre o Projeto Avaliação Continuada do Ensino Médio, aprovado na Assembléia Geral da ACAFE, que mais tarde viria a constituir o atual Sistema de Avaliação do Ensino Médio — SAEM, optamos por identificar as etapas, conforme foi se dando o próprio processo que redundou na aprovação e implementação do projeto, no Sistema ACAFE.

4.2 Como foi pensado e articulado o SAEM

O que pretendemos neste momento é elucidar o desencadeamento dos fatos ou encaminhamentos que resultaram na implementação do SAEM. Quais eram as questões mais prementes da época? Quais as pessoas ou instituições envolvidas? A iniciativa partiu de onde?

Da ACAFE como instituição preocupada com o acesso de alunos para o ensino superior de suas associadas? Por procurar desenvolver uma nova competência frente à flexibilização dos processos seletivos aos cursos de graduação? Das universidades, por quererem adequar-se aos novos contornos legais? Da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto que necessita adequar-se aos novos parâmetros de avaliação institucional, criando um modelo próprio? Ou seja, o SAEM atende a qual demanda?

As entrevistas e documentos coletados junto ao Sistema ACAFE são a principal referência para compor o contexto das discussões e encaminhamentos iniciais desse processo. Pelo que se depreende dos relatos, em torno dos anos de 1994 e 1995 começam a surgir no Sistema Fundacional inquietações quanto ao vestibular realizado pela ACAFE, desde sua criação na década de setenta. Nesta mesma época, a UFSM inicia o seu “vestibular seriado” no qual, representantes do Sistema ACAFE iriam mais tarde buscar subsídios, assim como junto à Fundação CESGRANRIO para propor alternativa de seleção aos cursos de graduação, atrelada à proposta de avaliação do ensino médio.

A questão que aqui surge é: por que associar alternativa de acesso ao ensino superior com avaliação do ensino médio, característica comum a todas as experiências referidas no capítulo II, no que concerne às alternativas buscadas para substituir o vestibular na forma tradicional.

O depoimento de um de nossos entrevistados é, em parte, elucidativo sobre este aspecto. Ao tentar buscar resposta a esta questão, que está relacionada à origem do SAEM como sistema de avaliação e como alternativa de ingresso em cursos superiores, comentamos com nosso entrevistado que, na verdade, o SAEM surge quando é possibilitado às universidades, definir sobre seus critérios de seleção, e o entrevistado esclarece:

Mas o SAEM não partiu da universidade. [...] O SAEM surgiu de cima. De cima com o objetivo de avaliar. E sugerido para as universidades para se

valer disto [...] O MEC implantou o seu sistema de avaliação e para valorizar sua avaliação, sugeriu que as universidades assumissem isso e aceitassem isso como forma de seleção.

Quando o MEC desencadeou o ENEM, uma das preocupações dos dirigentes da ACAFE foi poder conciliar esta política de avaliação com atividades que a instituição já desenvolvia no Estado. Assim sendo, a perspectiva de avaliação do sistema estadual de ensino médio e a flexibilização do vestibular podem ser consideradas entre as principais motivações da criação do SAEM.

Na fala dos entrevistados e na análise dos documentos, é possível perceber o movimento na direção do que mais tarde viria a ser chamado SAEM. A necessidade de inovar quanto ao Sistema Vestibular era uma certeza tanto na ACAFE quanto nas instituições fundacionais. As mudanças em curso no cenário nacional apontavam nesta direção, mobilizando principalmente os dirigentes da ACAFE e das IES, responsáveis pela seleção e pelo ingresso daqueles que viriam a compor o corpo discente das universidades, o que não significa ausência de resistência e oposição ao processo que se pretendia desencadear.

No entanto, informações a respeito de formas alternativas de ingresso, veiculadas pela Universidade Federal de Santa Maria, pela Universidade de Brasília e Fundação CESGRANRIO, contribuíram para que a iniciativa de mudar também surgisse das IES onde já vinham sendo efetuados estudos sobre as políticas e as práticas de acesso ao ensino superior (SOUSA, 1995).

A cada depoimento, as opiniões de algumas das pessoas envolvidas na construção deste processo vão se complementando, o que possibilita uma visão mais ampla dos fatos, trazendo à tona um recorte das discussões em curso. Segundo protagonistas desta fase, os dirigentes e representantes de algumas associadas, a partir de um debate aqui, outra reunião ali, onde se relatava sobre as propostas acima, resolveram “chamar para conversar [...] algumas das pessoas que trabalhavam tanto em Santa Maria [com o PEIES], como no Rio

[com o SAPIENS]” tendo ocorrido, inclusive, viagens dos dirigentes da ACAFE à CESGRANRIO, para conhecer melhor seu projeto e estabelecer contatos para uma assessoria daquele órgão na definição e implementação do projeto a ser construído pelo Sistema ACAFE.

Segundo um dos mentores intelectuais do processo de construção do SAEM, “foi referendado pela Câmara Setorial de Ensino de Graduação, um projeto encaminhado pela Diretoria Executiva da ACAFE, elaborado por um Comitê preliminar do qual participaram Eduardo Búrigo de Carvalho, Cláudio Cordeiro Neiva, Marcílio Dias dos Santos e Sebastião Salésio Herdt”, Secretário Executivo da ACAFE, na época. A idéia central era desenvolver um processo em que o aluno do ensino médio fosse avaliado e que houvesse um *feedback* com a escola, visando à qualificação desse nível de ensino.

A consulta a algumas atas dessa Câmara proporcionou informações valiosas que reforçam a fala dos entrevistados, conforme segue: Na segunda vez que a Câmara se reuniu, em 27 de outubro de 1997, nas dependências da ACAFE, estavam presentes representantes da ACAFE, UNIPLAC, FERJ, UNOESC, UNISUL, UNESC, UNIVALI. Da pauta dessa reunião, destacamos os itens a seguir, conforme numeração e redação no original, pela importância que assumem neste estudo como resgate histórico.

Discussão do documento a ser enviado à Secretaria de Estado da Educação e do Desporto referente à proposta de acompanhamento dos alunos de 2º grau. O professor Cláudio Neiva falou dos contatos do Presidente da ACAFE junto ao Ministério da Educação, quanto ao empreendimento da Associação, visando adotar o acompanhamento do desempenho do aluno ao longo do 2º grau, como uma das alternativas de acesso ao ensino superior. O Assessor colocou também sobre o projeto de aproveitamento do subproduto do vestibular, objetivando analisar o desempenho dos candidatos e realimentar as políticas de ensino médio formuladas pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.

Merecem ser destacados nesta seção os seguintes “questionamentos”:

— Com que suporte técnico conta a ACAFE para a realização deste trabalho? — As universidades vinculadas à ACAFE estão dispostas à abertura de vagas para este processo diferenciado de seleção para o ensino superior? — Quais são as atuais propostas das IES com relação à abertura que a LDB oferece ao vestibular? — Qual o potencial da metodologia de acompanhamento de alunos e de escolas?

Merecem destaque também as “preocupações” das IES, que versavam sobre:

Reafirmação de investimento que fortifique o Ensino Médio; qualidade e conteúdos das áreas de conhecimento; *não ser mais uma forma de seleção para excluir alunos de 2º grau, mas uma forma de qualificá-los para o 3º*; discussão [sobre a necessidade de realização de um] Seminário sobre metodologia de acompanhamento e avaliação de desempenho de alunos e escolas de 2º grau. Os participantes sugeriram que o Seminário tenha caráter operacional (grifos nossos).

Quanto aos responsáveis pelos temas a serem apresentados no referido Seminário ficou assim definido: — Projeto SAPIENS — CESGRANRIO; PEIES — Universidade Federal de Santa Maria — UFSM; Experiência da Universidade de Brasília — UnB (ACAFE, 1997a).

A terceira reunião da Câmara Setorial de Ensino de Graduação é realizada em 14 de novembro de 1997, também na ACAFE em Florianópolis, com participantes da própria ACAFE, UNOESC, UNIVILLE, UNESC, UNIPLAC e UNISUL, sob a Coordenação do professor Vicente de Paula Sousa, da UNOESC. Um dos itens da pauta do dia foi a “proposta do Seminário Estadual sobre Métodos de Acompanhamento e Avaliação do Desempenho de Alunos e de Escolas no Ensino Médio” (ACAFE, 1997b) sobre a qual definiram-se questões operacionais e atribuições dos segmentos envolvidos, cabendo à ACAFE a coordenação do processo.

Realizado nos dias 17 e 18 de dezembro daquele ano, o Seminário teve como objetivos:

I) estudar as diferentes metodologias de acompanhamento dos alunos do ensino médio; II) discutir possíveis alternativas de articular o acompanhamento dos alunos com a avaliação de desempenho das escolas nesse nível de ensino; III) iniciar estudos visando à adoção dos resultados do acompanhamento dos alunos ao longo do ensino médio como um dos critérios de acesso ao ensino superior; VI) debater o impacto da implantação desse processo, na implementação de melhorias no processo de formação dos profissionais de ensino para o magistério e a administração no ensino médio (ACAFE, 1997c).

Do evento resultaram deliberações (ACAFE, 1997d) que, pelo teor e importância no resgate sócio-histórico do objeto pesquisado, são apresentadas na íntegra no Anexo J.

Na “Reunião Conjunta da Câmara Setorial de Ensino de Graduação e Coordenadores Locais do Vestibular” (ACAFE, 1998a) realizada em 06 de março de 1998, são retomadas questões discutidas no Seminário realizado no ano anterior. Dentre os assuntos em pauta, constavam os encaminhamentos na efetivação de convênio a ser celebrado, considerando o projeto desenvolvido pela Fundação CESGRANRIO cujas “linhas de trabalho” podiam contribuir para a formulação da proposta da ACADE. Tal acordo, a ser discutido pelos órgãos colegiados das duas instituições, visava à execução do projeto “Programa de Implantação e Acompanhamento de Alunos e de Avaliação do Desempenho das Escolas do Ensino Médio”, com duas vertentes: “Implementação de um processo sistemático de acompanhamento da aprendizagem dos alunos ao longo do ensino médio e [...] desenvolvimento de atividades de avaliação de desempenho escolar”. Outro item da pauta foi a constituição da “Comissão de Estudo” sugerida no Seminário, para tratar do referido projeto.

Na reunião seguinte, realizada em Florianópolis, em 29 de julho do mesmo ano (ACAFE, 1998b), um dos assuntos de pauta tem relação com o papel da própria ACADE diante dos imperativos de “redefinir novos caminhos para o vestibular”, pois a entidade é “co-responsável pelas mudanças” nesse setor, no que diz respeito ao Sistema Fundacional. O Secretário Executivo expôs a necessidade de serem adotados novos mecanismos para a

entrada de alunos nas universidades, destacando que “o acesso deve ser visto como um momento de melhoria do Ensino Superior, visando [a] melhores desempenhos”, o que estaria relacionado ao nível de desempenho dos egressos do ensino médio.

Houve, ainda, discussões em torno de algumas propostas alternativas de seleção aos cursos de graduação, dentre as quais, “avaliação continuada do ensino médio” cujo projeto “consiste na avaliação do aluno a partir do 2º grau, sendo submetido a *duas avaliações anuais até o terceiro ano*. Ao final do 2º grau, os alunos com melhores médias ingressam na universidade. Será reservado um percentual das vagas para estes alunos” (Grifo nosso). Os mentores desta idéia a apresentaram como um processo que visa a avaliar o desempenho do aluno e, por meio do resultado deste desempenho, oferecer subsídios para que a própria escola possa interferir em seu processo educativo e neste *feedback* o aluno seja beneficiado.

Ao Assessor Neiva coube a redação e sistematização do projeto, a partir das reuniões da Comissão instituída para este fim, com assessoria da Fundação CESGRANRIO. Ou seja, a partir da análise das experiências do PEIES — UFSM e SAPIENS — CESGRANRIO, os representantes do Sistema ACADE optaram por orientar-se pela experiência do SAPIENS, até a definição de um projeto próprio para o Estado de Santa Catarina. Esse processo transcorreu entre 1997 e 1998, como se pode perceber pelas datas dos eventos aqui descritos, culminando com a aprovação e operacionalização do projeto resultante do intercâmbio entre as duas instituições.

É importante salientar a ênfase dada pelos entrevistados à “resistência enfrentada” na realização de seis avaliações ao longo do curso, razão pela qual houve uma mudança substancial na apresentação do projeto que passa a constituir-se de três avaliações anuais. A fala a seguir ilustra esse fato:

A maturação do projeto se deu com as Instituições do Ensino Superior. E a mudança de rumo de seis para três provas também foi decisão das IES que

estavam ofertando as vagas para o acesso. [...] A resistência era muito mais em cima de uma praticidade daquilo que as instituições tinham como expectativa do SAEM, que era muito mais como alternativa de acesso. E aí, uma outra efervescência era exatamente aquele dispositivo da LDB que recomendava às instituições buscarem formas alternativas de acesso.

Finalmente, em 26 de agosto de 1998, é aprovado pela Assembléia Geral da ACAFE (SISTEMA ACAFE, 1998) o “Projeto de Implantação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação do Desempenho de Alunos do Ensino Médio no Estado de Santa Catarina” (NEIVA, 1998) o qual será objeto de nossa descrição e análise a seguir.

4.3 Como se processou a instalação do Projeto Piloto — 1998/2001

Uma vez resgatados os principais encaminhamentos que culminaram na aprovação do “Projeto de Implantação do Sistema” que se propunha acompanhar e avaliar o “Desempenho de Alunos do Ensino Médio no Estado de Santa Catarina” (NEIVA, 1998) nos deteremos no detalhamento do referido projeto.

4.3.1 Projeto de implantação

Por uma questão metodológica, na sequência estaremos apresentando os itens conforme previstos no original: 1) Justificativa; 2) Objetivos; 3) População alvo; 4) Operacionalização; 5) Metodologia; 6) Cronograma; 7) Vagas; 8) Custos; 9) Etapas de implementação do processo.

Estaremos em alguns momentos fazendo uma síntese, remetendo ao contexto da dissertação onde estes aspectos já foram ou serão abordados, por vezes tecendo comentários. Alguns itens são apresentados na íntegra no Anexo K.

Na **Justificativa** uma síntese histórica enfoca que o vestibular é introduzido na legislação brasileira em 1911 como instrumento que regula o acesso ao ensino superior. Pelos conhecimentos exigidos, muitas vezes chega a adaptar o 2º grau às suas exigências, entre as quais está a habilidade dos candidatos em vencer a grande competitividade por uma vaga no ensino superior (NEIVA, 1998).

O redator do Projeto faz referência ao Documento do Conselho Estadual de Educação que aborda esta questão salientando que

o Vestibular assumiu, nessa perspectiva, posição mais relevante do que a de um mero procedimento regulador de vagas disponíveis para o efetivo de candidatos. A possibilidade de influenciar diretamente o 2º grau, definindo padrões e níveis ajustados às exigências de qualidade, veio contrapor-se a uma visão particular, segundo a qual o candidato deveria ser dotado de conhecimentos e habilidades considerados indispensáveis à continuidade dos estudos superiores. Em um e outro caso, a medida prevalecente decorria dos padrões de exigências do ensino superior, tornando-se o curso secundário nada mais que um reflexo das suas aparentes necessidades (NEIVA, 1998, p.1).

Salienta que a atual legislação possibilita às instituições de educação superior implantar “novas alternativas ao Vestibular” até então conhecido. Alerta que “impactos” indesejáveis “poderão ocorrer”, principalmente sobre o ensino médio, caso não sejam tomadas medidas⁷⁰ para garantir “um mínimo de organicidade aos processos de seleção e de admissão” (NEIVA, 1998, p.2) e que o princípio da garantia de igualdade de oportunidades deve ser preservado no acesso ao ensino superior.

O documento se refere, ainda, à atenção despertada por iniciativas que privilegiam o “acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos ao longo de todo o período de estudos no ensino médio”, sendo o aproveitamento destes resultados “um dos critérios de acesso ao ensino superior”, critérios estes já adotados pelos projetos SAPIENS, PAS e PEIES.

⁷⁰ O Parecer nº 98/99, emitido pelo Conselho Pleno do Conselho Estadual de Educação, tem por objetivo suprir em parte esta lacuna.

Na justificativa do projeto, o relator argumenta a respeito da análise dos dados coletados sobre o desempenho dos candidatos nos exames vestibulares que a ACAFE realiza, e sobre os quais promove estudos visando:

I. aprimorar o processo de admissão e de acompanhamento do desempenho dos candidatos aprovados ao longo dos seus cursos de graduação; II. gerar subsídios capazes de aprimorar procedimentos de planejamento e formulação de políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino médio, especialmente no campo da formação de professores (NEIVA, 1998, p. 3).

A par da experiência e infra-estrutura acumuladas com a realização do “Vestibular Unificado para o acesso às instituições de ensino superior do Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina” (NEIVA, 1998, p. 4), o Sistema ACAFE justifica que reúne as condições necessárias para propor um “trabalho conjunto” com a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, tendo como **objetivos** criar condições para:

I. Melhoria da qualidade do ensino médio, ajustamento de desempenho à proposta pedagógica do Estado, correção de problemas ao longo do processo;
II. Democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior;
III. Aprimoramento do processo de formação de profissionais da educação para o ensino médio.

No entendimento do relator do projeto e da Assembléia que o aprovou, a ACAFE granjeou alguns requisitos que a credenciam para efetivar tais objetivos, ou seja:

I. Larga experiência no campo das atividades de planejamento e execução de processos seletivos para acesso ao ensino superior;
II. Capacidade de mobilização periódica de equipes técnicas altamente especializadas em atividades de preparação de provas, planejamento logístico de realização de provas, processamento de dados e análise e interpretação de resultados;
III. Infra-estrutura de ação capaz de assegurar cobertura homogênea sobre amplos espaços territoriais; credibilidade pública no seu campo de atividades (NEIVA, 1998, p. 3).

Quanto à “**População-alvo**” a ser atingida pelo projeto em questão, a Tabela 10, apresentada no início deste capítulo, oferece os dados do universo de alunos matriculados no ensino médio em Santa Catarina, no ano de 1998. A Tabela 12 a seguir, extraída do próprio texto em pauta, oferece subsídios para o melhor dimensionamento dessa população quando da implantação do empreendimento que viria a ser denominado SAEM.

Tabela 12 - Estado de Santa Catarina — 1998 — Matrícula na 1ª série do Ensino Médio

Sistemas	Número de Estabelecimentos	%	Número de Alunos	%
Federais	8	1%	1.080	1
Estaduais	509	71%	75.209	84
Municipais	16	2%	542	1
Particulares	187	26%	13.231	14
Total	720	100%	90.262	100

Fonte: (NEIVA, 1998).

Chama a atenção, neste universo, a concentração de estabelecimentos de ensino médio na rede pública estadual, abrangendo 71% das escolas e 84% dos alunos matriculados na primeira série desse nível de ensino. Esses índices tornam pertinente a preocupação com a qualidade do ensino ministrado nas escolas da rede pública, principalmente da esfera estadual, por abrangerem o maior contingente de alunos.

O Sistema ACAFE, ao propor um mecanismo de “acompanhamento e [...] avaliação de desempenho dos alunos e dos estabelecimentos escolares” do Estado de Santa Catarina, enfatiza o aspecto “de políticas mais abrangentes de melhoria da qualidade do ensino, inclusive como instrumento de apoio a processos de planejamento e de tomada de decisões” (NEIVA, 1998, p. 5) que possam interessar aos “Poderes Públicos”, ficando aqui a expectativa de compor com a Secretaria de Estado da Educação e Desporto, para que este empreendimento possa se efetivar em toda a sua inteireza.

Para a **Operacionalização** do projeto, foram considerados os seguintes aspectos:

- a) **Estimativa da clientela:** Levando em conta tratar-se de um projeto piloto, a adesão é um aspecto relativo. A estimativa é contar com a participação de pelo menos 10% do contingente de alunos matriculados na 1ª série do ensino médio, algo em torno de 9 mil, grande parte dos quais estudam em escolas vinculadas às próprias fundações educacionais, o que dá uma certa garantia de adesão.
- b) **Identificação dos estabelecimentos participantes:** Ações de “sensibilização” tendo como alvo escolas e alunos de ensino médio visando à adesão ao empreendimento a partir da divulgação dos “termos do projeto”. O envolvimento de escolas vinculadas ao Sistema Fundacional ocorreu na fase de preparação do projeto. O objetivo agora é ampliar este universo. O representante da Diretoria do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação, no “Grupo de Trabalho [para] elaboração do projeto [...]” manifestou interesse em participar de sua implementação” (NEIVA, 1998, p. 6).
- c) **Credenciamento de estabelecimentos de ensino:** A idéia inicial era buscar o credenciamento das escolas, enviando informações sobre o projeto e formulário para que elas pudessem se credenciar. Uma vez credenciadas ou estabelecida a parceria, a ACAFE estaria remetendo “relatórios contendo os dados referentes à avaliação objeto do presente projeto” a que as escolas estariam se submetendo, “bem como todos os formulários e orientações para a inscrição de seus alunos”.
- d) **Inscrições:** Neste aspecto prevalece uma prática comum aos exames vestibulares promovidos pela ACAFE. Aos alunos interessados cabe realizar a inscrição em formulário próprio, em qualquer agência do Banco do Estado de Santa Catarina. Pode ser “admitida a possibilidade de credenciamento dos

estabelecimentos de ensino médio que desejarem promover a inscrição de todos os seus alunos” (NEIVA, 1998, p. 6).

- e) **Divulgação:** Por meio de *folders* e cartazes encaminhados às IES e aos estabelecimentos de ensino médio do Estado⁷¹.

4.3.2 Operacionalização e implementação do projeto

Nosso foco de análise agora é a execução do Projeto Piloto, sendo os objetivos propostos um aspecto nodal neste estudo. Permanecem os mesmos do projeto inicial, conforme vimos anteriormente, ou sofrem alterações? Como está sendo executado cada um destes objetivos? Quais as estratégias implementadas, os atores sociais envolvidos, os critérios de avaliação do próprio processo, que, até aqui, não tem uma denominação bem definida, o que se dará a partir do primeiro edital (ACAFE, 1998e). Enfim, da proposta inicial, o que realmente se efetivou e perspectivas para a consecução daquilo que eventualmente não pode ser viabilizado?

Ao abrir inscrições para o “Sistema de Avaliação do Ensino Médio — SAEM”, o Presidente da ACADE, Luiz Carlos Luckmann, o faz com o “objetivo de avaliar o desempenho de alunos e Estabelecimentos de Ensino Médio e criar alternativas de ingresso no Ensino Superior do Estado de Santa Catarina” (ACAFE, 1998e).

Ao propor avaliar o desempenho de alunos e escolas, a ACADE insere o SAEM no debate da avaliação educacional e institucional. Quais são, então, os atores sociais envolvidos para a consecução deste objetivo? Quais as questões ou desdobramentos que este objetivo sugere? A quem interessa esta avaliação? Como será implementada?

⁷¹ Os próximos itens: Metodologia, Cronograma de atividades, Vagas, Custos, Etapas de implantação do processo estão transcritos no Anexo K.

O próximo trecho de entrevista, concorre para elucidar a relação entre objetivos do SAEM e estratégias para implementá-los. O próprio entrevistado, ao construir seu raciocínio, pergunta e ao mesmo tempo responde:

Agora qual é o atrativo que se daria para o aluno? Qual seria o prêmio? [...] a oferta de vagas seria o atrativo para o aluno aderir ao programa. [...] Mas os aspectos, que se deve destacar aí, no meu ponto de vista, do SAEM, são: o aspecto da avaliação do ensino médio, como uma forma de estimular a melhoria e a própria qualidade do ensino médio. E o segundo aspecto, seria uma alternativa de acesso ao ensino superior. Daí as vagas que foram oferecidas.

Ou seja: em tese, o objetivo primeiro da ACAFE é contribuir para a melhoria do ensino básico, mais precisamente de sua etapa final. Como faria isso? Abrindo inscrições para o SAEM. O edital define que, para se inscrever, o aluno precisaria estar “matriculado na 1ª série do Ensino Médio”. De qualquer escola? Não. De “estabelecimentos de ensino localizados no Estado de Santa Catarina” (ACAFE, 1998e, p. 4).

Ao conclamar o aluno que passa a ser “Candidato”, o Presidente da ACAFE enfatiza que “ao participar do SAEM [...] estará contribuindo para avaliar a sua escola e [o] sistema de ensino catarinense [...]” (ACAFE, 1998e, p. 1). O *slogan* da campanha publicitária que lança este novo empreendimento da ACAFE é, como não poderia deixar de ser, sugestivo — “SAEM: bom para sua escola, melhor para você”. Por quê? Porque aí está “o passaporte para o ensino superior”.

O acompanhamento da escola será feito, então, mediante o acompanhamento do aluno. Isso se depreende do edital que atribui ao SAEM finalidades de acompanhar continuamente a “aprendizagem de alunos nas três séries de ensino médio, tendo como referencial as diretrizes curriculares vigentes no Estado de Santa Catarina” (ACAFE, 1998e, p. 3), cuja metodologia será a aplicação de “provas anuais de avaliação” (ACAFE, 1999b, p.1; 2000, p.3; 2001c, p.1).

Neste estudo, não nos deteremos na construção dos instrumentos de avaliação utilizados pelo SAEM. Porém, chamamos a atenção sobre um aspecto no que concerne a avaliações de larga escala (FREITAS, 2002), pois aqui emerge um viés importante: Considerando a nova moldura legal com destaque às diretrizes curriculares propostas para o ensino médio e o objetivo do SAEM de acompanhar o desempenho das escolas, qual a “matriz de especificação” (SOARES, apud FREITAS, 2002, p. 173) do SAEM? De que forma pretende sistematizar o acompanhamento do desempenho dos estabelecimentos escolares de nível médio, considerando a “flexibilização da organização curricular das escolas”⁷²? Este aspecto, de certa forma, pode evidenciar uma fragilidade do SAEM em relação aos objetivos propostos e a sua operacionalização?

Segundo um dos dirigentes da ACAFE, o que o SAEM pretende é “medir desempenhos previstos à faixa etária para que o aluno evidencie aspectos relacionados ao exercício da cidadania através de comportamentos e habilidades”. A matriz de especificação é definida por Soares (2002) como o consenso a respeito do que vai ser avaliado⁷³. O autor recomenda que ela seja publicada⁷⁴. Poder-se-ia considerar que a matriz de especificação do SAEM está relacionada ao aspecto acima mencionado por nosso entrevistado, no entanto este aspecto enseja maior aprofundamento.

O cuidado quanto à preparação das provas do SAEM é de que estas priorizem competências e habilidades (a exemplo do ENEM), e não mais especificamente conteúdos, como historicamente têm sido os procedimentos que avaliam o processo ensino aprendizagem e que selecionam os candidatos para a universidade. No entanto, para que tal ocorra, é

⁷² Expressão empregada por uma das autoridades educacionais por nós entrevistadas.

⁷³ “Definição do que significa [por exemplo,] leitura para um aluno do ensino fundamental” (SOARES apud FREITAS, 2002, p. 173).

⁷⁴ Para melhor ilustrar este aspecto, Soares considera que “esta é a grande dificuldade do Provão” — Exame Nacional de Cursos (ENC) que constitui um dos instrumentos da política de avaliação de resultados (BUENO, 2000) implementada pelo MEC ao longo da década de noventa. Destina-se a avaliar os cursos de graduação por meio do desempenho dos alunos concluintes. É analisado por Soares no aspecto técnico do ponto de vista de instrumentos de avaliação de larga escala. O mesmo se aplica ao Sistema de Avaliação da Educação Básica

necessário que a Secretaria de Estado da Educação defina a grade de competências e habilidades mínimas em nível estadual, já que a escola tem autonomia didático-pedagógica para definir currículos e programas. A previsão é que isto ocorra no decorrer de 2002.

Outra finalidade atribuída ao Sistema de Avaliação do Ensino Médio, derivada dos seus objetivos, é criar uma “alternativa para o ingresso nos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior participantes do processo” (ACAFE, 1999b, p.1).

Ao criar essa alternativa, a ACADE insere o SAEM no debate do acesso a este nível de ensino. Uma das falas nas entrevistas referenda esta afirmativa:

Mas outro aspecto, [...] que eu acho importante destacar é que o Projeto SAEM tem, digamos, como uma face de democratizar o acesso ao ensino superior. Ele só foi possível porque teve a adesão das instituições de ensino. Se nós tivéssemos, por exemplo, a oferta de vagas para o SAEM, concentrada em apenas duas universidades, ele perderia o sentido.

Como uma possibilidade de ingresso na universidade, o SAEM não se restringe às Associadas da ACADE, o que é evidenciado pela tentativa de envolvimento, por exemplo, da Universidade Federal de Santa Catarina. Outra evidência é a participação, no processo de instalação do SAEM, do Centro de Educação Superior de Blumenau, criado e mantido pela rede privada de ensino.

As IES que disponibilizam vagas aos cursos de graduação, pela via do Sistema de Avaliação do Ensino Médio, uma vez que tenham definidos os cursos e o percentual de vagas, abrem inscrições por meio da ACADE, como entidade que operacionaliza tal processo seletivo. Na sequência, a relação das instituições participantes da primeira avaliação deflagrada pelo Sistema Fundacional e o seu órgão representativo (ACAFE, 1998e, p. 3):

Fundação Educacional de Brusque – FEBE

(SAEB), porém “a matriz de especificação do SAEB é diferente, está publicada” apesar de ainda ser pequena “a produção acadêmica de crítica a ela” (Idem). Ambos são operacionalizados pelo MEC/INEP.

Fundação Educacional Regional Jaraguense – FERJ
Universidade do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI
Universidade Regional de Blumenau – FURB
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC
Centro de Educação Superior de Blumenau – CESB

A Universidade do Contestado (UnC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pertencentes ao Sistema Fundacional, não participaram na implantação deste processo. A vinculação da UnC ocorreu no SAEM de 2001 (ACAFE, 2001c).

Outra alteração digna de nota diz respeito aos critérios de inscrição no SAEM, o que, no primeiro edital, conforme vimos, é restrito aos matriculados em escolas do ensino médio de Santa Catarina. Isto, de certa forma, contraria o preceito de universalidade, característico de processo seletivo aos cursos de graduação (Parecer nº 98/99). Assim sendo, analisando os editais, percebemos que nas avaliações subseqüentes, para concorrer às vagas disponibilizadas pelo SAEM, o “requisito básico e obrigatório” (ACAFE, 2001c, p.1) é “estar matriculado e cursando o ensino médio”, em qualquer parte do país. Fica assegurado o “direito de inscrever-se e realizar a terceira prova” ao aluno-candidato que “ingressar no SAEM e [...] concluir o ensino médio antes de completar as três provas”. Esta situação poderá surgir, considerando os alunos que freqüentam curso supletivo e a semestralidade que passa a caracterizar a organização curricular do ensino médio da rede pública estadual de Santa Catarina, em decorrência da reforma deste nível de ensino preconizada pela legislação vigente. No entanto, fica resguardada a necessidade de ter feito a inscrição na prova do(s) ano(s) anterior(es) ou etapas anteriores. Ou seja, segundo o “Edital SAEM 2001”, poderia ser anulada a inscrição, entre outras situações, do “Aluno-Candidato inscrito para a segunda avaliação” que não tivesse “participado do SAEM 2000”; ou, ainda, “o Aluno-Candidato

inscrito para a terceira avaliação” que não tivesse “participado do SAEM 1999 e 2000” (ACAFE, 2001c, p. 2).

Esse poderia ser considerado um aspecto operacional, sem muita relevância para este estudo, porém, considerando o objetivo de avaliar o ensino médio, a relação prova/série/fase que está sendo avaliada e etapa do ensino médio em que o aluno-candidato está matriculado tem importância, já que um dos motivos de sua inscrição no SAEM — além de acompanhar seu próprio desempenho e disputar uma vaga na universidade — é participar da avaliação de sua escola.

A partir de 1999/2000 as escolas de ensino médio, públicas, estaduais catarinenses, gradativamente, foram se adaptando à nova realidade.

A instalação de matrizes curriculares semestrais e a substituição do modelo seriado são processos gradativos cuja conclusão deverá se efetivar no decorrer de 2002, quando então todas as escolas públicas estaduais, — que, conforme as Tabelas 11 e 12 representam a grande maioria no Estado — deverão adequar-se à semestralidade.

Este é um indicativo do entrelaçamento das finalidades propostas para o SAEM, evidenciadas pelos editais que guarda relação direta com a maioria dos principais envolvidos neste processo que são os alunos. Assim sendo, convém nos determos ainda na consideração das inscrições, na sua evolução ao longo do período 1998/2000 e na verificação se o número de inscritos corresponde às expectativas dos idealizadores do projeto.

Para isso optamos por proceder à análise do geral para o particular. Do universo de alunos que constituem a população-alvo do SAEM no Estado de Santa Catarina, demonstrado pela Tabela 10 cujos dados correspondem ao período de 1998 a 2000 e pela Tabela 14 (apresentada mais adiante) que contém os dados referentes ao ano 2001, destacamos os alunos que aderiram ao SAEM conforme Tabela a seguir.

Tabela 13 - Sistema de Avaliação do Ensino Médio — SAEM**Inscrições 1998/2001**

Ano	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	Total
1998	9.988			9.988
1999	12.661	7.179		19.840
2000	10.383	7.798	4.387	22.568
2001	13.464	6.148	4.712	24.324

Fonte: Banco de Dados ACAFE/SAEM

Os números acima apontados correspondem ao total de inscritos no SAEM, nas diferentes etapas, dos quais, alguns faltaram às provas. No primeiro ciclo de três avaliações anuais — 1998, 1999 e 2000 —, dos ingressantes no sistema em 1998, em relação aos do ano seguinte, houve uma defasagem de 2.809 que não realizaram a segunda prova. Participaram da 3ª etapa em 2000, 4.387 alunos, quando então, dependendo do somatório de seus resultados ao longo do processo, puderam disputar uma vaga no curso de graduação de sua preferência. Por outro lado, comparativamente, houve um acréscimo nas inscrições da 1ª etapa de 98 para 99 na ordem de 2.673 alunos-candidatos.

O comportamento do conjunto de alunos inscritos no SAEM, no ciclo que envolve as etapas de 1999 a 2001, demonstra pela Tabela acima, um decréscimo na ordem de 7.949 alunos entre os 12.661 que entraram em 1999 e os 4.712 que realizaram a terceira etapa em 2001. A evasão escolar e repetência podem estar entre os motivos da defasagem evidenciada na passagem de uma etapa para outra, o que também pode ser observado na transição entre as séries, conforme os números das Tabelas 10 e 11. Em 1999 a matrícula inicial total da primeira série do ensino médio no Estado era de 92.307. No ano seguinte — 2000 — é apontada uma matrícula de 75.126 alunos na segunda série, o que representa uma defasagem de 17.181 matrículas (Tabela 10).

Entre os totais de alunos matriculados por série e correspondentes inscrições no SAEM, há que se considerar os alunos matriculados na 4ª série (Tabelas 10, 11 e 14) do Curso de Magistério e de outros cursos técnicos, que podem constar entre os inscritos na 3ª etapa. Mas o aspecto que faz sair do particular e voltar a atenção para o todo, no que diz respeito à matrícula no ensino médio, é a relação entre a matrícula por série e a categoria “Não Seriada”, cujos alunos-candidatos estão inseridos entre os totais de inscritos no SAEM. As Tabelas 14 e 15 vão ajudar a entender melhor esta situação.

Tabela 14 - Matrícula inicial por Dependência Administrativa e série — SC / 2001

Rede	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não Seriada
Estadual	215.635	2.433	2.928	51.335	4.202	154.737
Federal	4.738	675	615	563	116	2.769
Municipal	1.362	651	383	306	0	22
Particular	39.037	12.757	12.216	12.713	655	696
Total	260.772	16.516	16.142	64.917	4.973	158.224

Fonte: SED/DIRP/GEINF/Censo Escolar — SC/Março — 2001

Os números acima expressam a situação a que nos referimos anteriormente, quanto ao processo gradativo de transformação das matrizes curriculares seriadas, para a semestralidade. A primeira série da rede estadual de ensino médio, em 2001, apresenta 2.433 alunos matriculados ao passo que na categoria “Não Seriada” encontra-se um total de 154.737 estudantes.

Tabela 15 - Evolução da categoria Não Seriada 1998 — 2001 no Ensino Médio em SC

Ano	Matrícula	% ⁷⁵
1998	1.869	
1999	3.048	63,08
2000	49.434	1.521,08
2001	158.224	220,07

Fonte: Tabelas 10, 11 e 14.

⁷⁵ Percentual de crescimento.

A síntese apresentada na Tabela 15, quanto à categoria em destaque que representa a organização curricular por semestres ou fases e não mais por séries anuais, possibilita visualizar a dimensão deste processo ocorrido no ensino médio em Santa Catarina, o que, acreditamos, deve ser fonte de análise na avaliação dos encaminhamentos futuros do SAEM e contribui para melhor compreender o contexto educacional catarinense, onde o SAEM está inserido.

Outro recorte que se pode fazer para melhor contextualizar os inscritos no sistema é distribuí-los conforme sua procedência escolar por dependência administrativa, o que pode ser observado no Quadro 3, que, além de visualizar esse aspecto, ainda possibilita estabelecer relação entre a situação macro, ou universo de alunos matriculados no ensino médio conforme Tabela 14, e a situação micro, expressa pelo contingente de alunos-candidatos efetivamente avaliados em 2001. Para melhor compreender o quadro a seguir, importa salientar que os números apresentados na Tabela 13 totalizam 24.324 alunos-candidatos inscritos em 2001, dos quais 1.650 não compareceram para realizar as provas.

Dependência Administrativa	Nº de Alunos-candidatos
1ª Série	
Sem Colégio ⁷⁶	455
Estadual	6.052
Federal	95
Municipal	70
Particular	5.871
Sub – Total	12.543
2ª Série	
Sem Colégio	50
Estadual	2.257
Federal	19
Municipal	24
Particular	3.408
Sub – Total	5.758
3ª Série	
Sem Colégio	83
Estadual	1.678
Federal	16
Municipal	12
Particular	2.584
Sub – Total	4.373
Total	22.674

Quadro 3 - Inscritos no SAEM 2001
Procedência Escolar

Fonte: Banco de Dados ACAFE/SAEM

⁷⁶ Alunos que no ato da inscrição não identificaram sua escola e alunos matriculados no supletivo.

Os números apresentados no transcorrer deste capítulo expressam o movimento de mudanças no ensino médio de Santa Catarina e corroboram as afirmações manifestadas nas entrevistas, quanto à pouca participação de alunos no projeto desenvolvido pela ACAFE. A amostra ainda é pequena para que possa validar o SAEM como instrumento de avaliação deste nível de ensino no Estado. Um dos entrevistados insiste: “Mas eu repito, ainda o SAEM está muito pobre em inscrições. A representatividade é muito pequena para caracterizar como sistema de avaliação. Por isso a parceria com a Secretaria é interessante para nós aumentarmos de alguma forma essa amostra”.

O dirigente da ACAFE se refere à parceria com a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, como uma condição necessária para que a finalidade do SAEM, relacionada à avaliação e ao acompanhamento dos estabelecimentos de ensino médio, seja viabilizada.

Sobre a outra finalidade do SAEM, como possibilidade de ingresso ao ensino superior, o recorte de uma redação “O SAEM e Eu”⁷⁷ parece complementar a opinião de nosso entrevistado: “e quanto aos estudantes das escolas públicas participantes dessas avaliações, cabe ao governo do Estado enviar verbas para o auxílio nas inscrições e maior incentivo aos mesmos (Aluna de Xanxerê – SC, que entrou na universidade via SAEM).

E o que os números nos dizem do SAEM como alternativa de acesso ao ensino superior? Recorremos a outro aluno-candidato para retornar a esta questão:

Quando este sistema chegou nas escolas e as universidades particulares garantiram determinadas vagas, eu achei muito bom, pois era uma nova chance, uma forma interessante de se enfrentar a faculdade. Com o SAEM estamos muito mais próximos da universidade, garantindo somente o nosso futuro (Aluno de Tubarão – SC).

⁷⁷ (Um dos instrumentos de pesquisa operacionalizados na etapa anterior à qualificação do projeto de investigação, conforme Anexos A e B).

Entrar numa faculdade implica conquistar o direito de preencher uma vaga no ensino superior. As vagas disponibilizadas para o SAEM, até o limite de 20% nos cursos de graduação, é um aspecto que vai sofrendo alterações e um indicador da aceitação e da prioridade que o processo vai tendo nas IES vinculadas. Em 1998 e 1999, ao serem realizadas a primeira, segunda e novamente primeira etapas do SAEM, não há ainda quadro de vagas, pois a opção por um curso, só se dará ao final da terceira série do ensino médio, conforme previsto no projeto de implantação (Anexo K). No entanto o questionário socioeconômico e cultural, no item 23, solicita ao aluno-candidato que “dos cursos [...] relacionados assinale um de sua preferência” (ACAFE, 1998e, p. 22). O estudo de Carvalho e Coelho (1999) descrito neste capítulo aborda esta questão. Os editais de 2000 e 2001 apresentam os quadros de cursos e de vagas oferecidos. Em 2000, ao completar o primeiro ciclo de três avaliações anuais, são ofertadas por esta via “para o ingresso no primeiro semestre de 2001, um total de 1.682 (um mil, seiscentas e oitenta e duas) vagas” (ACAFE, 2000, p. 5).

No ano seguinte há uma alteração quando o SAEM 2001 oferece “2.385 (duas mil, trezentas e oitenta e cinco vagas) a serem preenchidas no primeiro e segundo semestres de 2002” (ACAFE, 2001c, p.3). Mas como serão preenchidas estas vagas?

Neste estudo não nos deteremos a analisar os procedimentos matemáticos⁷⁸ usados para definir a classificação dos inscritos neste processo seletivo para o ensino superior. No entanto, é oportuno esclarecer que são “considerados os acertos acumulados nas três avaliações do SAEM, mais os acertos acumulados nas disciplinas específicas da área de conhecimento obtido pelos Alunos-Candidato” (ACAFE, 1998e, p.7).

Posto isto e considerando os números apontados na Tabela 13, podemos estreitar este recorte e checar, por exemplo, a situação final⁷⁹ dos alunos-candidatos da 3ª série do

⁷⁸ O Anexo L contém, o detalhamento de como a ACADEMIA chega a esta classificação.

⁷⁹ Situação final dos alunos-candidatos frente a ACADEMIA, cuja atribuição é classificar candidatos às vagas, do SAEM ou do Vestibular. Se eles são matriculados ou não, faz parte de outra etapa na Instituição de Ensino Superior

Ensino Médio, inscritos para a 3ª etapa do SAEM 2000 e 3ª etapa do SAEM 2001. Os quadros a seguir possibilitam visualizar melhor esta situação.

SAEM	2000	2001
Inscritos	4.387	4.712
Faltantes	234	339
Candidatos⁸⁰	4.153	4.373
Classificados	1.478	1.764

Quadro 4 - SAEM/2000 e 2001 — 3ª Etapa

Fonte: Banco de Dados ACAFE/SAEM

No Quadro 4 identificamos o total de alunos-candidatos inscritos para a terceira etapa do programa em 2000 e 2001; o total de alunos que não compareceram para realizar as provas; os inscritos efetivamente avaliados e, portanto, são os candidatos que disputam as vagas disponibilizadas para o SAEM, e aqueles que, a partir do somatório de resultados acumulados nas três avaliações, realizadas durante o curso, foram classificados.

Na sequência, identificamos os alunos classificados quanto à procedência escolar:

Dependência Administrativa	Classificados 2000	Classificados 2001
Estadual	476	667
Federal	6	8
Municipal	8	1
Particular	981	1.062
Colégio não identificado⁸¹	7	26
Total	1.478	1.764

Quadro 5 - SAEM — Procedência Escolar e Classificação 2000 — 2001

Fonte: Banco de Dados ACAFE/SAEM

⁸⁰ Para efeitos do Quadro 4, consideramos candidato o aluno que efetivamente realizou as provas do SAEM. No Anexo M, no quadro correspondente à situação geral do SAEM, equivale à categoria Inscritos em 2001.

A partir dos dados apontados no Quadro 5, destacamos as informações referentes ao ano 2001 e as reunimos com os dados contidos no Quadro 3 sobre a procedência escolar dos inscritos que realizaram a terceira etapa naquele ano. Esses números, reunidos no Quadro 6, nos auxiliam a uma melhor compreensão do universo de alunos que conquistaram uma vaga na universidade pelo processo seletivo SAEM.

Dependência Administrativa	Candidatos	Classificados	%
Colégio não identificado	83	26	31,3
Estadual	1.678	667	39,7
Federal	16	8	50,0
Municipal	12	1	8,3
Particular	2.584	1.062	41,0
Total	4.373	1.764	40,3

Quadro 6 - SAEM 2001— Classificados e Procedência Escolar

Fonte: Banco de Dados ACADE/SAEM

Na análise do universo de 4.373 alunos-candidatos que constituem os inscritos no SAEM efetivamente avaliados na terceira etapa em 2001, foram classificados 1.764. Destes, 31% não identificaram a escola de origem; 39% pertencem à rede pública Estadual; dos 16 candidatos da rede federal, oito foram classificados; dos 12 alunos de escolas mantidas pela rede municipal apenas um foi classificado e da rede particular, 41% conquistaram a classificação. No cômputo geral, 40% dos candidatos na terceira etapa do SAEM 2001 foram classificados.

Se encaminharmos a análise destes dados, sob outra perspectiva, do particular para o geral, na relação entre os números apontados no nível micro — 4.373 candidatos inscritos e 1.764 classificados na terceira etapa do SAEM 2001 — para o geral representado por 64.917 alunos matriculados na terceira série do ensino médio no Estado, teremos outros resultados. Equivale a dizer que, em média 6,7% dos alunos da terceira série do ensino médio,

⁸¹ Entre os candidatos que não identificaram o Colégio, podem ser considerados aqueles provenientes do ensino supletivo, de outros estados da federação, e aqueles que usaram algum código para identificar a escola de origem, que não consta no manual do candidato.

no Estado de Santa Catarina em 2001, realizaram a terceira etapa do SAEM e, 2,7% foram classificados para o ensino superior. Há fatores que podem alterar estes números, entre os quais destacamos os alunos matriculados na 4ª série de cursos técnicos, alunos do ensino supletivo, alunos da categoria não seriada em etapa equivalente ao final da 3ª série e alunos provenientes de outros estados, que não aparecem nas estatísticas.

Esses dados expressam alguns dos resultados do SAEM, tanto na perspectiva de avaliação do ensino médio, corroborando a idéia de pouca participação de alunos para expressar uma amostragem consistente do universo de escolas que oferecem este nível de ensino, quanto no aspecto de alternativa de acesso ao ensino superior, considerando principalmente os resultados apontados na terceira avaliação ocorrida em 2000 e 2001, de onde se depreende que o processo desencadeado no Sistema ACAFE traz em sua gênese a possibilidade de contribuir para a inserção social e escolar dos alunos que dele participam, no entanto seus resultados expressam as contradições próprias de uma sociedade que tem na exclusão social um dos traços mais marcantes.

5 O SAEM COMO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

À luz da teoria, da contribuição dos interlocutores consultados durante a pesquisa e levando em conta os dados e documentos apresentados, podemos tecer algumas considerações sobre as questões implícitas na própria denominação do sistema implementado pela ACAFE bem como sobre questões suscitadas pelos objetivos do projeto. Ou seja: o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM) está oferecendo um meio de avaliação da última etapa da educação básica, com a possibilidade de acompanhamento do desempenho dos estabelecimentos de ensino médio no Estado de Santa Catarina, acompanhamento e auto-avaliação dos alunos-candidatos inscritos no programa. Pode, assim, gerar informações do interesse das mantenedoras para fomentar o processo ensino-aprendizagem. Tais informações podem subsidiar as instituições responsáveis pela formação de docentes para este nível de ensino.

No que diz respeito ao processo de avaliação que está na própria constituição semântica do SAEM, ao conter a proposição de estender uma avaliação ao longo do ensino médio, com objetivos de acompanhar o desempenho escolar de alunos, a ACAFE pretende, a partir da aferição deste desempenho, gerar informações que possam interessar ao próprio aluno, à sua escola, às diversas instâncias administrativas a quem cabe zelar para que a escola de ensino médio cumpra seu papel. Assim, a avaliação no âmbito do SAEM assume feições de avaliação continuada, sistemática ou seriada e de avaliação institucional com o objetivo de gerar informações.

Em primeiro lugar, os dados quantitativos apontam que, na perspectiva de avaliação das escolas de ensino médio, o número de alunos inscritos por escola ainda é insuficiente para compor uma amostra representativa que possa estender-se ao universo de

escolas. Os relatos nas entrevistas demonstram que as pessoas na coordenação deste processo, têm consciência disso e buscam soluções.

Em segundo lugar, como critério de seleção aos cursos de graduação, a adesão pode ser ainda pequena, no entanto as evidências não podem ser desprezadas. Considerando que, dos 260.772 alunos matriculados no ensino médio em Santa Catarina em 2001, 24.324 (9,3%) inscreveram-se para as provas do SAEM, há que se olhar com algum interesse este empreendimento do Sistema ACAFE, que começa a fazer parte do cotidiano de algumas escolas e de parte considerável de alunos do ensino médio.

A partir do pressuposto de que o ensino médio é a etapa final da educação básica e levando em conta as discussões propiciadas pelo SAEM, vamos considerar inicialmente a avaliação seriada. Mas o que é avaliação seriada? Preferimos chamar assim o tipo de exame que o aluno presta ao final de cada série⁸² do ensino médio, cujo resultado — somatório das três etapas — pode possibilitar o ingresso ao ensino superior. Poderíamos considerar o enfoque da avaliação seriada, como sendo uma nova maneira de ver a questão do acesso ao ensino superior? Ou uma forma de romper com a desarticulação entre os níveis básico e superior de ensino? Um dos aspectos na superação desta desarticulação poderia ser a “avaliação sistemática”, ou “avaliação seriada” ou ainda “continuada”, desencadeada ao longo do ensino médio, em que o SAEM é apenas um exemplo?

Na percepção de um dos mentores deste projeto, demonstrada numa entrevista, pode-se depreender algum indício de que o projeto desenvolvido pela ACAFE poderia representar um elemento novo na abordagem da questão do acesso à educação de nível superior:

⁸² A avaliação seriada pode ser entendida também, como sendo ao final de cada sequência de duas fases ou semestres, caso seja mantida apenas uma avaliação anual, considerando a nova organização curricular pautada na semestralidade. Na visão de uma das pessoas entrevistadas, no que concerne ao projeto da ACAFE, fica

A gente espera que o aluno use o SAEM, não como instrumento de angústia, face à nota que ele vai obter, e à condição de acesso que ele vai criar para o ensino superior. Mas como instrumento que o apóia a identificar as deficiências, ou do seu aprendizado, do seu estudo, ou as deficiências da escola na oferta de ensino para ele. [...] O SAEM é um instrumento do qual ele pode fazer uso, para ganhar condições de aprendizagem e de cidadania. O fim do SAEM, o fim que o aluno precisaria conhecer, e ver e sentir no SAEM, é o seu próprio crescimento. Se ele for bem no ensino médio, ele vai passar no vestibular. Independente de vaga aberta para ele. É isso que nós não conseguimos fazer chegar até o aluno, que é o principal interessado.

No entanto para que o aluno do ensino médio pudesse transpor a passagem para a universidade, independentemente de haver vaga para ele, seria necessário que a educação básica realmente conseguisse cumprir seus objetivos nos diferentes níveis que a compõem e o vestibular a que nosso entrevistado se refere fosse considerado, não com o significado simbólico de que em nossa cultura está impregnado o termo — portal para a universidade —, porém no sentido estrito da palavra como vestíbulo, pórtico, passagem.

Mas passagem para quê? Para onde? Passagem para a etapa posterior à educação básica e em qualquer trajetória que o egresso deste nível de ensino possa imprimir à sua vida, seja em termos de escolhas pessoais ou profissionais, ou aprofundando estudos em alguma Instituição de Ensino Superior.

E para isso, seria necessário também um redirecionamento nas políticas para o nível superior de ensino, o que estabelece uma relação entre o SAEM e as políticas de acesso.

5.1 SAEM e as políticas de acesso

O livre acesso ao ensino superior, por sua vez, depende de uma política de expansão da rede pública deste nível de ensino ou das políticas públicas definidas para o setor e das estratégias desencadeadas para que tais políticas se concretizem. No entanto, mantidas

descaracterizado o aspecto de avaliação seriada, uma vez que a Secretaria de Estado da Educação, implantou matriz curricular por fases ou semestres, e não mais por séries como anteriormente.

as atuais relações da sociedade capitalista, torna-se inviável esperar mudanças nesse sentido, principalmente, levando em conta as orientações dos organismos financeiros internacionais, que dão o tom nas esferas mais altas de decisão e os encaminhamentos recentes na esfera governamental no que concerne à educação superior.

A Lei n.º 10.172, sancionada pelo Congresso Nacional em 09 de janeiro de 2001, estabelece políticas e metas de expansão para o ensino superior (MARCHEZAM, 2000). Ao tecer considerações sobre as conseqüências dos atuais encaminhamentos na esfera governamental para o setor, Neiva (2001b, p. 1) pondera que “ao aprovar a proposta elaborada pelo Ministério da Educação, através de lei o Governo sinaliza uma deliberada política de expansão do ensino superior” e assume “o compromisso de assegurar matrícula para 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos até o ano de 2010”.

No entanto, salienta o autor, ao vetar o dispositivo do Plano que assegurava a manutenção da taxa de participação do setor público na oferta global de vagas, o Governo estabelece três pressupostos: reconhece a validade da meta de expansão global da matrícula, exclui o setor público do compromisso com essa meta, e aponta para a iniciativa privada o encargo maior pela expansão.

Esta argumentação fortalece a idéia de que, ao definir estratégias de expansão para o ensino superior, o MEC estabelece a concorrência entre as instituições. Na visão de um dos dirigentes do setor educacional em Santa Catarina e ex-dirigente do Sistema ACADE, ao estabelecer como preocupação o aumento do índice de ingressos para o ensino superior, as instâncias governamentais estimulam a abertura de novas IES e, com isso, a concorrência fica estabelecida.

Neste contexto as políticas de acesso à educação superior passam a ser uma estratégia a que as instituições, principalmente na rede privada, dispõem para preencher as vagas geradas pela política de expansão dessa rede de ensino. E aqui se pode estabelecer uma

relação com o argumento do dirigente da ACADE, quando em uma das reuniões de estudos para definição de projeto sobre alternativas de ingresso aos cursos de graduação, enfatiza a necessidade de os critérios de acesso contribuírem para a melhoria do próprio ensino superior.

Ocorre que o mercado desse nível de ensino se torna altamente competitivo e para se adaptar às exigências, a universidade, principalmente a do setor privado, se reestrutura a exemplo de outras organizações.

Nesse contexto outra questão que surge, na qual o SAEM pode estar inserido, é como conciliar os interesses da universidade, ou das instituições de educação superior, em geral, pois, ao mesmo tempo em que se vêem imbuídas da prerrogativa de definir suas políticas de acesso, são pressionadas por fatores externos, entre os quais, assume especial relevância o Exame Nacional de Cursos (ENC) promovido pelo MEC.

Ao submeter esta mesma universidade a critérios avaliativos, em que o aluno em fase de conclusão de curso é avaliado, do resultado desta avaliação são atribuídos valores de produtividade à instituição universitária em vários aspectos, de certa forma se estabelece um elo entre a qualidade acadêmica dos alunos que entram e dos alunos que saem da universidade. Ao definir critérios de seleção para compor os quadros discentes dos cursos de graduação, a universidade visa a resultados de excelência ao longo do curso que possam redundar numa avaliação final — via provão — favorável à instituição, quando este mesmo aluno estiver concluindo o curso para o qual foi inicialmente selecionado.

De nossa pesquisa, apreendemos que, ao ser estabelecida a concorrência no setor de ensino superior, especialmente dois aspectos são considerados para definir políticas de acesso: a validade preditiva dos mecanismos adotados (FREITAS, 2002), visando a excelência do desempenho acadêmico, e a necessidade de ocupar a capacidade prevista para cada curso, preenchendo todas as vagas disponibilizadas. Estes aspectos trazem à baila elementos que evidenciam a crise institucional que assola a universidade, como instituição

social, ao ver-se submetida às normas de produtividade e competitividade próprias do setor empresarial.

5.2 Processos seletivos e (des)articulação com a educação básica

Ao considerar a qualidade no ensino secundário como um dos aspectos a serem levados em conta pelas Instituições de Educação Superior, na definição de suas políticas de acesso, Sousa (1995) indaga sobre quais indicadores devem ser utilizados para que se considere a qualidade de ensino na escola secundária como um dos fatores para o ingresso aos estudos superiores.

Esta é uma das idéias amplamente discutidas nos fóruns de debate que se instalaram no âmbito da ACAFE, na construção do projeto que redundou no SAEM, conforme se pode concluir na análise dos documentos, referidos no capítulo anterior. O próprio autor em alguns momentos esteve na coordenação dos trabalhos na Câmara de Ensino de Graduação.

A partir deste vínculo que uma política de acesso à educação superior estabelece com o nível de ensino precedente (SAMPAIO, 2000; FORGRAD, 1999) e tentando fazer uma síntese do SAEM na perspectiva de seus objetivos — de avaliar o ensino médio através do desempenho do aluno, e que o resultado deste desempenho possibilite a este aluno ingressar no nível superior, sem passar por outro processo de seleção — estaríamos remetendo à análise de Mendonça (2000) em que a autora explicita a desarticulação entre os níveis médio e superior de ensino e aponta este fator como a origem do vestibular.

Ao analisar o acesso ao ensino superior no Brasil, frente aos aspectos históricos apontados no capítulo II, as alternativas que surgem para desestabilizar a forma histórica que se consolidou, apontam para a articulação entre os níveis de ensino. Ao estender uma

avaliação ao final de cada série do ensino médio, com o objetivo de avaliar este nível de ensino e, ao mesmo tempo, selecionar para os cursos de graduação, o SAEM traz à tona antigas discussões que remontam às próprias origens do ensino secundário, a sua função e à relação com o ensino superior (AMADO, 1973; BUENO, 2000).

Este vínculo é colocado em causa quando se considera a atual perspectiva para o ensino médio, presente na fala oficial, e legitimada pelos dispositivos legais. A partir do exposto e de algumas contribuições de nossos entrevistados, parece haver interesses conflitantes quanto à relação entre o ensino secundário e o superior. Segundo a norma legal — leis, diretrizes, parâmetros curriculares e pareceres —, o objetivo do ensino médio não se resume em preparar o aluno para ingressar na universidade.

O compromisso do ensino médio, nos moldes atuais, é que ao final da educação básica, o aluno tenha adquirido habilidades e competências que o qualifiquem para sair-se bem em qualquer trajetória que resolva imprimir à sua vida. E, se for do seu interesse, que possa, inclusive, optar por um curso universitário, se assim o desejar — por isso, também, a máxima de aprender a aprender. Ou seja: que o aluno egresso da educação básica tenha adquirido competências que o qualifiquem para interagir num mundo que se transforma, em que as informações e conhecimentos estão sempre se renovando.

O nó a ser desatado, estaria no fato de que a passagem ao nível superior de ensino fosse o resultado de um processo que já teve início nos níveis anteriores, ou seja, na educação básica, e que ao aluno fosse facultado ingressar nessa outra etapa de formação, que é a educação superior, se fosse do seu interesse, o que nos leva a indagar: como o SAEM se situa nesta desarticulação que é pedagógico-institucional e social? Pois alternativa de acesso ao ensino superior pressupõe ruptura entre os níveis médio e superior de ensino e pressupõe que o nível superior não está disponível a todos.

Não compete a este estudo de caso esgotar a questão da articulação ou desarticulação entre a educação superior e os níveis de ensino que a precedem. Reside aí um amplo campo para pesquisas, remetendo aos primórdios do ensino superior e secundário no Brasil, sendo fonte de intensos e controvertidos debates. O que pretendemos é salientar este aspecto que está no entrelaçamento desencadeado por universidades públicas e privadas ou por instituições vinculadas ao ensino superior, em vários estados do Brasil, através dos programas por nós referidos no capítulo II de onde destacamos o caso do SAEM.

A contribuição de um dos nossos entrevistados é bastante elucidativa no que concerne à relação entre os vários níveis de ensino:

O que se observa é um distanciamento muito grande da universidade com o ensino médio. Um distanciamento que tem razões que são históricas. O ensino superior no Brasil, não nasce da evolução do ensino, de um processo educativo, visto em toda a sua inteireza que vai desde o pré-escolar, ao primário, secundário, fundamental hoje, até a pós-graduação. Mas que trata esses diferentes níveis como questões estanques.

Sampaio (2000) refere-se ao efeito imediato que tem sobre o ensino superior, o que ocorre no nível que o precede, ou seja, sobre o comportamento de todo o sistema educacional. Aqui surge uma questão que merece ser melhor ser explicitada: Como o sistema de ensino superior é afetado pelo ensino médio, se historicamente é sabido que o vestibular vem dimensionando o que deve ou não deve ser ensinado no ensino secundário? Por conta disso, as exigências para ingressar na educação superior acabam interferindo nos rumos do ensino médio e fundamental, que, por sua vez, acabam não efetivando sua missão (VASCONCELLOS, 1998), cuja competência precisa ser suprida pelos cursinhos pré-vestibulares ou terceirões (GUIMARÃES, 1984; SOARES, 2002; BIANCHETTI, 1996).

O sistema de ensino superior pode ser afetado em princípio de duas formas: pela quantidade de egressos do ensino médio, seja na forma regular ou supletiva, caracterizando a demanda por vagas no ensino superior, e pela qualidade acadêmica desta demanda que vai

interferir no desempenho acadêmico ao longo do curso de graduação. Por outro lado, porém, do papel que se destina à instituição de educação superior vai depender sua política na definição dos processos seletivos e a relação destes com a educação básica (FORGRAD, 1999).

Ao considerarmos que o SAEM, como processo que seleciona para o ensino superior, ao mesmo tempo propõe avaliar o ensino médio, um aspecto a ser evidenciado diz respeito à legislação que normatiza a etapa final da educação básica⁸³, principalmente a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases, e Diretrizes Curriculares Nacionais, que preconiza a “flexibilização da organização curricular das escolas”⁸⁴, cuja decorrência, no Estado de Santa Catarina, onde se insere o SAEM, são as alterações nas matrizes curriculares que estão se efetivando no decorrer de 2002. Isto torna mais problemática a aplicação de instrumentos avaliativos, no que concerne ao ensino médio, a partir de um currículo comum, pré-definido com o objetivo de medir ou quantificar o conhecimento adquirido pelo aluno, visando a classificá-lo para preencher vagas no ensino superior.

A respeito dos processos seletivos para o ingresso nos cursos de graduação, que se estendem ao longo do ensino médio, a exemplo do SAEM em Santa Catarina, uma das ressalvas é o argumento percebido em algumas das entrevistas, sobre o fato de tentarem moldar o ensino médio aos conteúdos dos processos avaliativos, contrariando as estratégias das Coordenadorias Nacional e Estaduais de Ensino Médio que pretendem imprimir uma proposta pedagógica voltada à formação básica, menos preocupada com a preparação meramente conteudista, que tenha como único objetivo encaminhar para o vestibular tradicional ou seriado. É como se, de alguma forma, a universidade, por meio de suas comissões de vestibular, ou do SAEM, estivesse tentando dizer à escola quais conhecimentos devem ser priorizados, impondo conteúdos através dos programas das provas etc.

⁸³ Seus egressos constituem os candidatos às vagas para o ensino superior.

⁸⁴ Esta afirmação foi feita por uma das autoridades educacionais por nós entrevistadas no decorrer da pesquisa.

Contra-argumentando, um dos entrevistados vinculados à ACAFE pondera: “Pelo contrário, nós buscamos da Secretaria os programas para montarmos as nossas provas em cima dos conteúdos ensinados [...] até mesmo para facilitar essa integração e para que não haja essa desassociação entre o solicitado e o ensinado”.

A partir das idéias acima expostas, poder-se-ia esperar que uma aproximação entre os atores sociais envolvidos no SAEM pudesse ser intensificada, o que seria possível através de um intercâmbio que envolvesse as escolas, as coordenadorias regionais de educação e as instituições de educação superior das regiões. Um dos aspectos seria levar em conta a flexibilização curricular preconizada, que, se não for observada, pode incorrer na situação prevista de maneira contundente por um de nossos entrevistados:

Nesse caso, o exame seriado constitui um perigosíssimo obstáculo às mudanças nas escolas e um pernicioso estímulo a que prossigam adotando estratégias inflexíveis e alheias às necessidades de aprendizagem dos alunos, necessidades essas que deveriam ser ditadas pelos imperativos sociais e culturais e não pelas decisões centralizadas de comissões de especialistas.

Com isso, poder-se-ia tentar uma aproximação entre as escolas de ensino médio, suas mantenedoras e a universidade no sentido de romper com a desarticulação entre os níveis de ensino, como também poderia ser melhor operacionalizado o objetivo do SAEM de gerar informações, do interesse das escolas.

5.3 O SAEM como fonte de informações

Ao ser concebido como um sistema capaz de acompanhar e gerar informações a respeito do desempenho escolar dos estudantes, no decorrer das três séries do ensino médio, identificando índices de aprendizagem e deficiências quanto aos seus conhecimentos e habilidades, no SAEM fica implícita a intenção de avaliar o aluno e as interações próprias do

nível de ensino em que se encontra. Assim é que apresenta, pelo menos em tese, a possibilidade de identificar deficiências estruturais no âmbito do sistema de ensino médio, que estejam relacionadas a deficiências de aprendizagem apresentadas pelos alunos no desempenho das provas geradas pelo próprio sistema.

No entanto, deficiências estruturais do próprio SAEM podem estar impedindo que este objetivo seja efetivado. A ACAFE vem tentando fazer isso através da emissão dos “Boletins de Desempenho”. É de perguntar-se, contudo, como estes Boletins estão sendo recebidos pelos atores sociais envolvidos no SAEM. Estão cumprindo com o seu objetivo?

A este respeito, entramos em contato com o Setor de Ensino de duas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) para saber se haviam recebido os “Boletins de Desempenho” de suas escolas e o destino dos mesmos ou das informações neles contidas. Numa das CREs falamos com três funcionários: alguém que faz parte da equipe diretiva, respondeu que recebem o Boletim, mas como é do ano anterior, provavelmente vai para o arquivo morto. Outro funcionário do Setor de Ensino respondeu que já ouviu alguém falar desse boletim, mas não sabe o que é feito com ele. Ficaram de dar uma resposta mais tarde, e esta foi de que os Boletins não foram encontrados. Na outra CRE, um educador que trabalha na capacitação junto às escolas, nunca ouviu falar desse Boletim. Mas disse que poderia ser alguma coisa interessante. Talvez o Diretor de Ensino da própria Coordenadoria Regional de Educação soubesse.

Na Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina, o único documento encontrado, referente ao SAEM, é o estudo dos Professores Carvalho e Coelho (1999) descrito no capítulo anterior. Nesse setor não existe nenhum envolvimento com o SAEM. Quanto aos estabelecimentos de ensino médio da rede pública estadual, contatamos com duas escolas que utilizam os Boletins do SAEM como referência em seus planejamentos.

Na rede particular, entramos em contato com Dirigentes do SINEPE/SC e constatamos que, pelo menos em termos de entidade representativa deste segmento do ensino médio, não existe qualquer envolvimento com o objeto de nosso estudo.

Pela redação “O SAEM e Eu”, alguns alunos classificaram como um fator positivo, receber o Boletim de seu desempenho, pois assim ficam sabendo “onde é preciso estudar mais, e os pais podem acompanhar melhor seus filhos”. Ou seja, quanto aos atores envolvidos no SAEM, do ponto de vista de seu objetivo de avaliar os estabelecimentos de ensino médio, e produzir informações do interesse destes estabelecimentos e dos órgãos que os administram, estudos mais apropriados e aprofundados poderiam apurar melhor este aspecto, principalmente no que diz respeito às escolas da rede pública estadual, que mantêm um nexo comum em termos de diretrizes institucionais e pedagógicas, resguardadas as especificidades de cada escola e região, considerando o número de escolas e o contingente de alunos nelas matriculados. Ainda sobre a fonte de informações que pode ser o SAEM, gerar informações pode ser positivo se estas puderem contribuir para alguma ação concreta, para que, por meio delas, alguma mudança possa ocorrer (FREITAS, 2002).

As redações “O SAEM e Eu”, observadas na íntegra, resguardando a forma original manifestada pelos alunos pesquisados, informam-nos do quanto poderiam contribuir análises daí extraídas, com os cursos de letras, de estudos na área de lingüística entre outros; oferecem uma idéia dos estudos que as análises das próprias avaliações realizadas pelo SAEM⁸⁵ poderiam contribuir com os cursos de formação para os diferentes componentes curriculares, ou pesquisas na pós-graduação em seus diferentes níveis.

⁸⁵ A exemplo da divulgação no Anexo E, das atividades realizadas pela Universidade Federal de Uberlândia por intermédio do PAIES.

5.4 O SAEM do ponto de vista dos alunos e dos educadores catarinenses

Ao analisar a contribuição dos educadores catarinenses — em sua maioria, Orientadores Educacionais —, a respeito da relação entre o SAEM, os alunos e o vestibular tradicional (Anexo C), percebemos a preocupação com os aspectos pedagógicos e psicossociais que permeiam os processos seletivos para o preenchimento das vagas no ensino superior de graduação.

Sobre o SAEM, do ponto de vista dos alunos, preferimos deixar que alguns deles digam o que pensam e o que representa essa experiência em suas vidas.

Na sequência algumas de suas contribuições:⁸⁶

Saem e Eu

O sistema de avaliação de ensino médio de Santa Catarina — Saem — tem como objetivo possibilitar aos alunos uma auto-avaliação de sua capacidade no que se refere à atualização de seus assuntos dentro do sistema educacional em que estão fixados.

A maioria dos estudantes tem uma idéia errônea a respeito das provas pois acreditam ser algo extremamente complicado, não tendo noção de que todos os conteúdos da prova, encontra-se no que foi estudado. As questões ressaltam a importância de uma visão ampla sobre a realidade, através da interpretação textual, que auxilia um melhor aprendizado dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento intelectual e social do indivíduo.

Seria muito importante que todos os estudantes participassem desse sistema de avaliação, pois proporciona uma vasta experiência, para quem fazer outras provas do gênero, sintam-se seguros. Com relação aos pais, existem grande aprovação pois sabe a importância da qualidade do ensino que seus filhos recebem, pois estão preocupados com o futuro.

Para os alunos, principalmente dos municípios pequenos, que frequentam o ensino médio em escolas públicas e não têm acesso à indústria pré-vestibular⁸⁷, participar da prova do SAEM constitui uma experiência no mínimo interessante: colocar os pés numa universidade; sentir de perto o ambiente universitário; estar cara a cara, pelo menos a título de experiência, com situações vividas por uma grande parcela da população de mesma faixa

⁸⁶ Transcrição conforme o original.

etária, que por contingências socioeconômico e culturais vivenciam mais amiúde toda a cultura, que envolve o mito do vestibular como um ritual de passagem (BIANCHETTI, 1996; LUCCHIARI, 1993). Outra redação ilustra estes aspectos:

O Saem para mim foi uma boa experiência por que eu nunca tinha feito alguma prova assim e ela é um vestibular e me deu experiência de ir lá no local da prova fazer novos amigos e não ter tanto medo do vestibular é uma prova boa de fazer e que você pode entrar na faculdade sem o vestibular e a gente ficava naquela expectativa de como que a gente iria se sair, o que e sobre o que falavam as perguntas e uma experiência muito boa mesmo assim se eu não passar mas pelo menos não vou ficar pensando “Por que não fiz o SAEM, se eu tivesse feito quem sabe eu teria passado” E eu não vou ficar nervoso a hora que eu for prestar outros vestibulares. Foi bom ter feito o Saem⁸⁸.

Dois aspectos evidenciados pelos alunos em suas redações e pelos educadores nas respostas ao questionário do Anexo C, estão relacionados à oportunidade de os educandos, principalmente das escolas públicas, poderem vivenciar o clima do vestibular através do SAEM e a importância dessa experiência, para que possam adquirir segurança no enfrentamento de situações semelhantes que envolvam “tensão psicológica”. Por mais que o SAEM seja uma alternativa de ingresso ao ensino superior, ele ainda é visto, como uma preparação para o vestibular, e aqueles candidatos que podem e conseguem ser classificados pelos dois processos seletivos, na hora da matrícula, optam pelo vestibular tradicional por considerarem que este tem mais valor.

Ao contrário de alguns educadores que vêm no *stress* que se estende ao longo do curso, um fator negativo do SAEM, como se a angústia do vestibular se prolongasse pelos três anos do ensino médio, os alunos envolvidos na pesquisa consideram participar das provas uma oportunidade de avaliar seu desempenho nos estudos e de ganhar experiência e segurança. Por outro lado, alunos e educadores concordam ao apontar como aspectos

⁸⁷ Ou seja, aos cursinhos ou mesmo chamados terceirões ou cursos preparatórios que se estendem ao longo do ensino médio, via de regra da iniciativa privada, salvo algumas raras exceções (THUM, 2000).

⁸⁸ Transcrito conforme o original.

negativos, o fato de serem oferecidas poucas vagas por meio do SAEM, e este, constituir-se em uma alternativa apenas para faculdades que não são gratuitas.

Da análise dos objetivos propostos para o SAEM e dos dados a que tivemos acesso ao longo desta investigação, pudemos deduzir que a utilização do resultado do desempenho de seus inscritos, como alternativa de ingresso aos cursos de graduação insere o sistema operacionalizado pela ACAFE, principalmente no debate do acesso ao nível superior de ensino, com todas as nuances que caracterizam esta questão cujo destaque é atribuído ao aspecto de ritual de passagem que historicamente assume o vestibular e à característica de um mecanismo excludente, que põe em evidência algumas das peculiaridades fundamentais da sociedade capitalista, dentre as quais a seletividade que enfatiza a segmentação social.

CONCLUSÃO

A reestruturação capitalista que assume características de reestruturação produtiva, acumulação flexível, sociedade da informática ou sociedade do conhecimento, traz como consequência novas demandas à educação. Nesse contexto, o que se constata é que a preocupação em elevar o patamar cultural e educacional da população está muito mais voltada em atender as necessidades do mercado produtor e consumidor, do que mudar a atual estrutura de classes da sociedade da qual todos possam se beneficiar.

Do ponto de vista econômico, investir em educação é uma forma de implementar a produtividade e competitividade da nação, das empresas em níveis nacional e internacional, e de gerar força de trabalho adequada e suficiente para elevar o patamar competitivo do País diante das demandas do setor produtivo que se internacionaliza. E quanto à perspectiva social, a educação pode ser considerada como uma maneira de instrumentalizar o cidadão, potencializando sua capacidade para inserir-se e manter-se em todas as esferas da vida social e produtiva.

A competitividade do setor empresarial, que transforma a educação em mercado educacional, caracteriza o setor privado da educação superior onde o direito à educação, por sua vez, é reduzido à condição de serviço e um bem a ser consumido pela comunidade. Esta é uma conclusão, em nada adequada aos propósitos de um dos principais idealizadores do Sistema ACAFE, para quem a cooperação e a solidariedade são alguns dos princípios éticos que devem fundamentar a organização da sociedade⁸⁹.

No entanto, as determinações a partir das quais se constituem as universidades são múltiplas, assim como as contradições que determinam suas crises.

⁸⁹ Cf. Giustina, 2000.

Se as determinações econômicas caracterizam um dos eixos que norteiam os rumos da educação escolar em geral, inclusive de nível superior, certamente não é o único, sob pena de a centralidade do princípio educativo ser desviada da ótica do trabalho — fator em que o homem se constitui — para fatores que o conformam aos ditames do mercado.

As reformas educacionais implementadas a partir da década de noventa e ainda em curso, objetivam contribuir para ajustar o Brasil aos trilhos de um mundo que se reestrutura na forma de se apresentar. A escola continua sendo a instância privilegiada do processo educacional. A atuação dos responsáveis pela educação, entretanto, tem sido pautada, por parâmetros emanados das agências financiadoras e organismos internacionais, que ditam normas consoante critérios mercantilistas tão em voga. O próprio termo qualificação passa a ser empregado como sinônimo de adaptação às normas do mercado.

A instituição universitária, expressão de um dos segmentos do setor educacional — a educação superior — sujeita a estas mesmas normas, sofre as conseqüências do processo sócio-histórico que a engendra, e a própria moldura legal que a viabiliza é expressão destas transformações. Os mecanismos que regulam o acesso ao ensino superior são nada mais que a manifestação de mecanismos excludentes e classificatórios que caracterizam a essência do sistema capitalista. O próprio texto legal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atendendo a um princípio meritocrático, traz o pressuposto de que o ingresso nos níveis superiores de ensino depende da capacidade individual.

A partir dos estudos realizados, podemos concluir que nas atuais condições da sociedade capitalista, o princípio da igualdade de condições na escolha dos postulantes às vagas ofertadas nos cursos superiores não é mais que um engano. A política de expansão da oferta de vagas na rede superior de ensino se dá prioritariamente na rede privada, o que torna ainda mais acirrada a disputa pelas vagas nas universidades públicas e gratuitas. Isto

corroborar análises históricas sobre a influência de fatores socioeconômicos, nos processos de escolha dos candidatos aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística.

Como consequência desta mesma legislação, o ingresso nos cursos superiores de graduação se torna mais flexível e as IES se vêem envolvidas com a tarefa de definir políticas de acesso. Este contexto contribui para o surgimento do SAEM.

Dois pressupostos legais básicos respaldam este empreendimento: o artigo 44 da Lei nº 9394/96 que determina que entre os cursos e programas que constituem a educação superior se encontram os de graduação, destinados a quem tenha concluído o ensino médio ou equivalente e tenha sido submetido a processo seletivo e o artigo 51, da mesma lei, que por sua vez, delibera às universidades definir critérios para selecionar e admitir os candidatos aos cursos de graduação. O referido artigo prevê a articulação da instituição universitária com os órgãos normativos dos sistemas de ensino, levando em conta a orientação do ensino médio. Entendemos que o objetivo não é considerar os efeitos que os processos seletivos possam ter sobre o ensino médio, mas, sim, que tais processos devem levar em conta as diretrizes curriculares para este nível de ensino. Fica, pois, estabelecido o nexo legal que regulamenta a passagem da etapa final da educação básica para a educação superior e a articulação ou desarticulação entre estes dois níveis de ensino, estando justamente aí a origem dos chamados exames vestibulares, cuja forma, atualmente, fica a critério das IES⁹⁰.

Destas considerações, concluímos que estudar o SAEM não é apenas localizar esta experiência no contexto do cenário educacional brasileiro e catarinense; é, também, relacioná-la com história da educação que trata do entrelaçamento entre os diferentes níveis de ensino; com estudos sobre avaliação nos enfoques em que o termo está sendo usado; com estrutura e funcionamento da educação brasileira e direito educacional,⁹¹ e aí encontrar os dispositivos que regulamentam políticas e reformas educacionais.

⁹⁰ Cf. no Anexo O — Brasil, MEC (2001).

⁹¹ Sobre direito educacional, cf. Ranieri (2000).

Um aspecto no estudo do caso SAEM remete à área de educação e trabalho quando é expressão de como o Sistema de Ensino pode ser organizado de forma a atender às necessidades do mundo do trabalho, e dos saberes construídos a respeito da constituição do sujeito que está em interação com o ambiente da escola, mas com a perspectiva de adquirir o instrumental necessário para ingressar no ambiente de trabalho, para que possa prover sua subsistência.

A partir das considerações feitas no decorrer dos capítulos que constituem esta dissertação, podem ser identificadas três concepções básicas na tessitura do SAEM: A primeira é a conclusão dos Pró-Reitores de Ensino, quanto aos processos de recrutamento para os cursos superiores de graduação, que, devem contemplar não apenas o conhecimento dos egressos do ensino médio, mas produzir informações que possam interferir no processo de qualificação da educação básica. O artigo 51 da Lei de Diretrizes e Bases, referenda este pressuposto.

A segunda idéia, implícita na etimologia da expressão Sistema de Avaliação do Ensino Médio, está na ênfase do Ministério da Educação, com suas políticas no campo educacional, que visam ao aperfeiçoamento de mecanismos de avaliação e controle, que possibilitem, ao Brasil, adequar-se aos parâmetros internacionais de qualidade e competitividade, o que, por sua vez, estende-se às unidades federadas e aos seus sistemas de ensino.

Em terceiro lugar, o próprio MEC institui um mecanismo de avaliação do perfil de egressos do ensino médio — ENEM — de tal forma a estimular de modo mais flexível o acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo que avalia o desempenho do sistema nacional de ensino, no que concerne à última etapa da educação básica, e, a médio e longo prazo, vai conformando-o às suas diretrizes e metas. Com tal estratégia, é como se o MEC sugerisse às IES criarem mecanismos semelhantes e, desta forma, poderem interferir nos sistemas de

ensino de sua área de abrangência, podendo, assim, também usufruir os benefícios que este empreendimento pode trazer.

Esta é a intenção implícita no processo desencadeado pela ACADE, e isto pode ser deduzido por alguns indicadores: com a avaliação do ensino superior, por meio dos Provões, entre outros mecanismos instituídos pelo MEC⁹², surge outra preocupação aos dirigentes de IES, relacionada ao nível de conhecimento de sua população-alvo de cujo desempenho depende o resultado da avaliação final de cursos a que são submetidos os concluintes dos cursos de graduação. Desse modo, interessa às IES melhorar o nível de desempenho dos egressos do ensino médio, para poderem contar com uma demanda reprimida que ofereça melhores chances de sucesso acadêmico e contribua para manter ou conquistar padrões de excelência, atestados pelo MEC. Interessa, pois, definir políticas de acesso aos cursos de graduação que atendam a diferentes expectativas: que efetivamente contribuam para compor um quadro discente com bom desempenho acadêmico, visando a níveis de excelência e considerando a crescente demanda do contingente de postulantes a estes cursos, e, neste caso, o vestibular na sua forma tradicional, com todo aparato de ritual de passagem que o caracteriza ainda é a preferência das IES.

Outro aspecto é a implementação de mecanismos seletivos, que atendam à necessidade de ocupação da capacidade de vagas da instituição. A este respeito, como fator desencadeante, pode ser considerada a própria política de expansão desta rede de ensino que estimula a competição entre as organizações especializadas no ensino superior. A análise do histórico escolar, que já vem sendo utilizada por algumas IES, pode ser considerada um exemplo de processo seletivo para a ocupação de vagas remanescentes.

Como o SAEM se configura em relação a estes dois critérios, é um aspecto que buscamos definir. Porém não se trata de simplesmente enquadrá-lo nesta ou naquela

⁹² O Exame Nacional de Cursos (ENC) faz parte do mesmo pacote de orientações, que repercutiram em todos os níveis de ensino no cenário educacional brasileiro, na década de 1990.

modalidade de processo seletivo. Trata-se de definir no âmbito institucional, onde são oferecidas as vagas pela via do SAEM, a expectativa em relação a este processo e como ele está sendo administrado.

Um de nossos entrevistados afirma que, enquanto o SAEM estiver de forma efetiva selecionando candidatos para as vagas especificamente destinadas a serem preenchidas por essa modalidade de avaliação, estará tudo bem no que diz respeito a sua validade e pertinência. No caso de ser constatado que esta via de acesso não atende à expectativa de selecionar para preencher estas vagas, haverá resistência e alguém dirá que o SAEM não está sendo válido. Sob este prisma, o projeto piloto implantado pela ACAFE é visto, única e exclusivamente, como um recurso para garantir o preenchimento de um determinado número de vagas.

Por outro lado, quando 4.373 candidatos são avaliados na terceira etapa do SAEM em 2001 e apenas 1.764 são classificados, podemos deduzir a preocupação do Sistema ACAFE, com o desempenho dos futuros acadêmicos e possivelmente com a qualidade do ensino médio. Aqui emergem aspectos relacionados aos objetivos deste processo seletivo, concebido inicialmente com a finalidade de avaliar a etapa final da educação básica e gerar informações sobre ela que possam contribuir com a qualidade do desempenho acadêmico dos egressos deste nível de ensino e aprovar possíveis candidatos ao ensino superior.

Desta forma, concluímos que a modalidade de ingresso em que se enquadra o SAEM depende da importância e da prioridade que lhe é atribuída em cada Instituição que o adota como via de acesso aos cursos de graduação. Isto, por outro lado, também vai depender de como a ACAFE operacionaliza o SAEM quanto ao tratamento e difusão das informações que podem ser produzidas a partir da análise dos seus resultados.

Ao analisar o universo de 1.764 classificados pelo SAEM nas etapas realizadas no ciclo de 1999 a 2001 (Quadro 6), concluímos que os oriundos das redes públicas — federal,

estadual e municipal — atingem um percentual de 38,3%. Os provenientes da rede privada perfazem um total de 60,2% de classificados. No cômputo geral, dos 4.373 candidatos da terceira etapa, 40,3% foram classificados.

Chama atenção o percentual de candidatos classificados das redes públicas, em relação ao desempenho demonstrado por aqueles provenientes das escolas particulares, principalmente levando em consideração o universo de matrículas no ensino médio destas redes de ensino, no ano 2001, conforme a Tabela 14. Com isso, a perspectiva de análise passa do particular — classificados no SAEM —, para o geral — matrícula inicial na terceira série do ensino médio, por dependência administrativa em Santa Catarina —, onde constatamos que as três redes públicas apresentaram um total de 52.204 alunos, dos quais 1,2% foram classificados no SAEM após a terceira etapa em 2001. A matrícula no setor privado, foi na ordem de 12.713 alunos dos quais 8,3% foram classificados.

Os dados apresentados e as constatações feitas nos capítulos I e II nos possibilitam concluir que a inserção do SAEM no debate sobre o acesso aos estudos de nível superior leva a considerar o vestibular na forma tradicional e o SAEM como duas faces de uma mesma moeda que põe em evidência a característica excludente de nossa sociedade.

Nos idos de 1911 e 1915, o vestibular é criado com o intuito de impedir o livre acesso às escolas superiores, e a autonomia universitária passa a ser o ideal perseguido pelas Instituições de Ensino Superior no País. Quase um século depois, voltando os olhos para o passado e analisando os números que a Tabela 2 nos informa sobre o presente, constatamos a evidência de mecanismos excludentes ao longo da história educacional brasileira, que nada mais são do que evidências da luta desigual, travada por uma sociedade que se desenvolve pautada na marginalização de contingentes populacionais, sistematicamente alijados do acesso aos bens materiais, culturais e simbólicos.

Na tentativa de solucionar problemas conjunturais e logísticos que a demanda por estudos superiores provoca, frente às exigências sempre crescentes por maior especialização no mundo do trabalho e ao aumento do número de egressos do ensino médio, o exame vestibular passa por muitas mudanças ao longo de sua história e serve como elemento importante no modo de regulação para refrear os anseios de ascensão social, de indivíduos provenientes de grupos sociais menos privilegiados economicamente. Assim é desde a origem dos exames vestibulares. Se ao invés de criar dispositivos que impedissem o livre acesso aos estudos superiores, no início do século passado, tivesse sido ampliada a rede pública de escolas superiores; se a educação elementar tivesse sido considerada realmente elementar, a todo o povo brasileiro, e não uma arena de embates político-partidários, nos diferentes níveis de ensino, em alguns aspectos, nossa história poderia ter sido outra.

É inquestionável que a educação escolar desempenha importante papel para uma ação transformadora da realidade social, em todas as situações em que a vida social se expressa e se constitui. No entanto, como bem afirma Prandi (1982), no âmbito das condições objetivas em que a educação se realiza é que deve ser buscado o seu significado ou o significado de ações que a substanciam. Pouco adianta criar alternativas ao vestibular, como o caso do SAEM, que, na prática, continuam desempenhando a função de selecionar aqueles que ao longo de suas trajetórias, tiveram facilitado o acesso à cultura, à informação, às melhores escolas etc. A questão é que este acesso deveria ser propiciado a todos.

Sem dúvida, o SAEM flexibiliza o sistema de ingresso, visto que é um recurso a mais de que o aluno pode dispor para tentar uma vaga no ensino superior, se for do seu interesse e tiver condições objetivas de arcar com os custos dessa formação. Entretanto, tal qual o vestibular em sua forma histórica, o SAEM evidencia uma face de seletividade e excludência social e escolar. É isto que continua fazendo, se for considerado *apenas* como

meio ou alternativa de acesso ao ensino superior, que seleciona para universidades em que não se aplica o princípio da gratuidade.

O clima de incerteza que atinge os vestibulandos de todos os tipos de vestibulares — do tradicional aos alternativos, inclusive o SAEM — está, em grande parte, relacionado à ausência de fatores seguros que possibilitem maior confiança na busca de recursos para a produção da própria subsistência. Para ilustrar, o aluno-candidato com melhor índice de aproveitamento no SAEM 2001 é proveniente de uma escola pública, de um município pequeno no interior do Estado de Santa Catarina. Porém, por não ter condições financeiras de assumir os encargos do curso por ele pretendido, não ocupou a vaga conquistada em uma das universidades do Sistema ACADE. O passaporte para o ensino superior foi conquistado, mas o visto de entrada não pôde ser carimbado pela impossibilidade de pagar a passagem.

As análises dos dados permitem concluir que efetivamente o SAEM não é a única peça que faltava no quebra-cabeça do acesso ao ensino superior. Se assim fosse, o que falta no passaporte de todos os que participam da avaliação de sua escola, para que seja carimbado o visto de entrada neste nível de ensino? Ocorre que o visto da seletividade e exclusão social antecipadamente já havia sido carimbado na maioria desses passaportes. Ou seja, selecionar e classificar, há décadas, são os papéis atribuídos à forma histórica do vestibular. Não há necessidade, portanto, de simplesmente criar novos mecanismos que apresentem os mesmos resultados de classificação e exclusão pautados no fator socioeconômico.

Muitos dos classificados pelo SAEM também concorrem ao vestibular na forma tradicional e por vezes conseguem classificação nas duas modalidades, numa mesma instituição. Ao poderem escolher, no momento da matrícula, por qual dos dois processos preferem ingressar, acabam optando pelo vestibular, como se este tivesse mais valor, o que pode comprometer a validade do SAEM como sistema de ingresso no ensino superior, considerando toda a infra-estrutura mobilizada para sua operacionalização e o retorno em

curto prazo, tendo em vista a relação custo-benefício, com que as organizações universitárias operam na ótica capitalista. No entanto, o somatório dos inscritos nas três etapas realizadas no ano 2001, que perfaz um total de 24.324 alunos-candidatos, o que equivale a um percentual de 9,3% dos alunos matriculados em todo o ensino médio naquele ano, evidencia que a estimativa inicial do projeto piloto, em torno de 10% de adesão, é alcançada e demonstra que a cultura do SAEM, no que concerne à adesão de alunos-candidatos está sendo, aos poucos, incorporada pelos postulantes à graduação.

O diferencial do processo desencadeado pela ACADE está justamente nos objetivos do SAEM, de gerar informações que possam contribuir para melhorar o desempenho das escolas de ensino médio em Santa Catarina, seja do ponto de vista da articulação com órgãos públicos responsáveis pela implementação de políticas para este nível de ensino, seja na articulação direta com as escolas envolvidas ou ainda na articulação com as instituições formadoras dos docentes para este nível de ensino — as próprias universidades.

Do ponto de vista dos aspectos abordados, ao analisar o SAEM, que tem como característica a aplicação de três avaliações ao longo do ensino médio, poder-se-ia considerar o vestibular seriado como uma forma de romper com a cultura construída pela indústria pré-vestibular, que caracteriza o vestibular como ritual de passagem, de iniciação. Seria o caso de considerar que a passagem a um nível mais elevado de ensino vem como consequência de um processo pelo qual passariam todos os alunos, sem que para isso demandasse uma preparação especial, em cursinhos pré-vestibulares ou terceirões de diversos matizes. Mas isto só seria possível se houvesse equivalência na qualidade do ensino oferecido tanto pela rede pública quanto particular, no que concerne à educação básica.

O fato de uma escola ser pública, mesmo que seja desta ou daquela rede (Federal, Estadual ou Municipal), não significa necessariamente que seu ensino é de baixa qualidade. Precisamos contribuir para tirar este rótulo de nossas escolas. O mesmo vale para as escolas

particulares. Não é o simples fato de pertencerem àquela instância administrativa, que os problemas de seus alunos estão resolvidos. Tanto em uma rede quanto em outra, entre outros ângulos de análise, existem boas escolas, como existem escolas cuja qualidade do ensino ministrado contribui de forma a ser um carimbo a mais impedindo o visto de entrada na universidade. Esta questão não se resume ou se explica no âmbito escolar: decorre da própria lógica do sistema capitalista de produção.

Se o SAEM conseguisse de alguma forma realmente contribuir para esta equivalência, aí sim poderíamos considerá-lo uma peça importante para instrumentalizar os alunos no âmbito do sistema de ensino em Santa Catarina, visando contribuir para sua inserção social e escolar. Isso implica que sejam retomadas algumas das idéias iniciais que mobilizaram seus idealizadores que, sem exceção, se mostram insatisfeitos com os rumos dados ao SAEM. Tal insatisfação está muito voltada ao desvirtuamento quanto ao objetivo de propiciar acompanhamento que possa gerar informações do interesse das próprias escolas e mantenedoras, assim como das instituições formadoras dos professores que irão atuar no ensino médio. “Que pudesse somar”, disse um dos entrevistados, e conclui, “mas assim como está, o SAEM não é mais que um vestibular feito em três anos”.

Diríamos que é necessário retomar o que Frigotto (1995, p. 166) define como “uma importante idéia debatida nos meios pedagógicos de se fazer uma avaliação continuada”, no anseio de se “definir [...] o acesso ao ensino superior”.

No entanto, apesar das manifestações favoráveis ao Sistema de Avaliação do Ensino Médio, na acepção da palavra avaliação, é esse aspecto mesmo que merece ser analisado com singular atenção, o que, nesta dissertação, enseja estudos posteriores, pois muitas perguntas continuam sem respostas. Aventuramo-nos a formular algumas delas ou enunciar questões que possam nortear outros estudos: Como a iniciativa de criar um sistema de avaliação para o ensino médio em Santa Catarina, está sendo vista pelo órgão central que

responde pela implementação de políticas públicas educacionais, para este nível de ensino, no Estado? De quais recursos efetivamente dispõe a ACAFE, para empreender tal projeto? Como pode ser analisado o SAEM, frente à produção acadêmica sobre avaliação educacional e institucional, aspectos que o termo avaliação assume no âmbito do projeto desenvolvido pela ACAFE? A quem efetivamente pode interessar as informações geradas por tal sistema? Há necessidade de implementar um mecanismo de larga escala, de avaliação em nível local, considerando todas as informações produzidas pelo MEC/INEP por meio de seus mecanismos de abrangência nacional? Quem será beneficiado por tal processo? Poderemos incorrer no risco de submeter a escola secundária aos mesmos requisitos de produtividade e competitividade a que a instituição universitária já está sujeita? O que as escolas pensam sobre esta avaliação externa?

O que a Secretaria de Estado da Educação em Santa Catarina, tem feito em termos de avaliação, no que concerne ao Sistema de Ensino Médio? Está avaliando o quê? Como? E por quê? É do seu interesse terceirizar este serviço? Para que, efetivamente, as informações geradas pelo SAEM, possam contribuir com a educação catarinense, quais indicadores interessam levantar? Pode um mecanismo de avaliação como o SAEM, apreender a relação aluno/professor/conhecimento em uma realidade como a vigente atualmente? Pode apreender os elementos no contexto da escola, que contribuem de maneira positiva ou negativa, nesta relação? Como fica o currículo oculto diante de um instrumento de avaliação como o SAEM? Ou este é um sistema que pretende avaliar os estabelecimentos de ensino médio, do ponto de vista administrativo, funcional, operacional?

Considerando, ainda, obras como “O Panóptico” (BENTHAM, 2000), “Vigiar e Punir” (FOUCAULT, 2000), “Admirável Mundo Novo” (HUXLEY, 1993), “1984” (ORWELLS, 1982), pode ser estabelecida alguma relação entre a iniciativa de organismos internacionais, governamentais em várias instâncias, e não governamentais, em desenvolver

mecanismos avaliativos de controle de resultados e a idéia de um mundo administrado, presente nestas obras?

Estas mesmas questões podem ser ampliadas às experiências desenvolvidas nos outros estados da federação, tanto por IES da rede pública, quanto nas da rede privada. Como estão sendo vistos pelas Secretarias Estaduais de Educação os programas seriados de avaliação no ensino médio, que visam selecionar para o ensino superior? Ou, ainda, como as questões referentes ao acesso à educação superior e à articulação ou desarticulação entre os vários níveis de ensino são vistas pelos dirigentes educacionais nas instâncias superiores, considerando os objetivos próprios de cada segmento educacional, principalmente a educação básica e a educação superior em nível de graduação?

Dos Seminários organizados pela ACADE, na tessitura do projeto que redundou no SAEM — como, por exemplo, o “Seminário Estadual sobre métodos de acompanhamento e avaliação de desempenho de alunos e de escolas do ensino médio” — resultaram subsídios que efetivamente contribuem para uma avaliação do processo educacional ou predominou apenas uma perspectiva de avaliação de resultados, de controle funcional e operacional? Este é um aspecto que podemos considerar meio nebuloso no SAEM, tendo em conta inclusive, a possibilidade de o ensino superior ser beneficiado com a melhoria da qualidade do ensino ministrado na educação básica. As evidências apontam para o fato de que existe ainda uma distância entre o pretendido pelos idealizadores de um Sistema de Avaliação do Ensino Médio e o que se efetivou, até o momento de conclusão da pesquisa.

O Seminário “Vestibular Hoje”, com o tema “Acesso à Universidade — análise de alguns modelos alternativos de seleção” (MEC/SESU, 1987, p. 131), lançou o germe do debate que deve ser fortalecido. O SAEM e os múltiplos olhares que enseja, como um desses modelos alternativos, expressa a possibilidade de que uma nova página seja inserida no registro do acesso à educação de nível superior. Além do vestibular tradicional, o Sistema de

Avaliação do Ensino Médio é uma das várias alternativas de ingresso na universidade em experiência atualmente no Brasil. A análise dos dados apontados no estudo de caso permite concluir que o SAEM é um sistema que contribui para flexibilizar o acesso aos cursos superiores de graduação, mas da forma que está sendo operacionalizado, não rompe com a exclusão social, que permeia o ingresso nesse nível de ensino e sob este aspecto — de não romper com o paradigma da seletividade social e escolar — expressa as desigualdades mais amplas existentes na sociedade. A busca de subsídios para o aprofundamento desta questão não se restringe ao processo técnico de selecionar ou ao entrelaçamento dos níveis de ensino, mas estende-se ao enfrentamento da questão política desta seleção.

Se, com as devidas adequações, considerando o referencial teórico sobre questões relacionadas à avaliação educacional e institucional, o SAEM fosse um processo incorporado ao cotidiano de todas as escolas de ensino médio, do qual todos os alunos participassem e pudessem concorrer às vagas em quaisquer instituições de educação superior, inclusive da UFSC, UDESC e daquelas não pertencentes ao Sistema ACADE, se fosse do seu interesse, entendemos que dessa forma este processo poderia efetivamente ser um instrumento para melhor qualificar os alunos do ensino médio e, portanto, contribuir para sua inserção social e escolar na busca de subsídios para a produção de sua subsistência. Poderia, assim, talvez, contribuir para dirimir a seletividade com características de exclusão social que permeia os processos seletivos na educação escolar em seus vários níveis.

Esperamos que tal investigação possa ser um instrumento a mais de reflexão e contribua para a avaliação do processo de inserção de alunos na educação superior e as implicações pedagógicas e psicossociais dele decorrentes.

REFERÊNCIAS

ACAFE. **Vestibular Estadual Unificado**: Projeto do Sistema. Florianópolis: Sistema ACADE, 1974 a.

_____. **Manual do Candidato Vestibular Estadual Unificado de 1975**. Florianópolis: Sistema ACADE, 1974b.

_____. **Manual do Candidato Vestibular Estadual Unificado de 1976**. Florianópolis: Sistema ACADE, 1975.

_____. Câmara Setorial de Ensino de Graduação. **Ata da II Reunião realizada no dia 27 de out. de 1997a.**

_____. Câmara Setorial de Ensino de Graduação. **Ata da III Reunião realizada no dia 14 de novembro de 1997b.**

_____. Assessoria Especial. SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE MÉTODOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE ALUNOS E DE ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO. Assessoria Especial. 1997. Florianópolis. **Documento 07/97...** Florianópolis: Arquivo ACADE, 1997c.

_____. Assessoria Especial. SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE MÉTODOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE ALUNOS E DE ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO. 1997, Florianópolis. Florianópolis: **Documento de Arquivo ACADE**, 1997d.

_____. Câmara Setorial de Ensino de Graduação. **Ata da Reunião Conjunta da Câmara de Ensino de Graduação Coordenadores Locais do Vestibular realizada no dia 06 de março de 1998a.**

_____. Câmara Setorial de Ensino de Graduação. **Ata da Reunião Conjunta da Câmara de Ensino de Graduação e Coordenadores Locais do Vestibular realizada no dia 29 de julho de 1998b.**

_____. Câmara Setorial de Ensino de Graduação. **Reunião da Câmara Setorial de Ensino de Graduação. Lages, 21 de agosto de 1998c.**

_____. **Sistema de Avaliação do Ensino Médio — SAEM — Diretrizes para Elaboração de Provas.** Florianópolis: Sistema ACADE. 1998d.

_____. **Guia do aluno-candidato.** SAEM Sistema de Avaliação do Ensino Médio. Florianópolis: Sistema ACADE, 1998e.

_____. **Associação Catarinense das Fundações Educacionais. ACADE 25 ANOS.** Florianópolis: ACADE, 1999a.

_____. **Manual do Aluno Candidato.** SAEM Sistema de Avaliação do Ensino Médio. Florianópolis: Sistema ACADE, 1999b.

_____. Assessoria Especial. **SEMINÁRIO CATARINENSE DE ENSINO SUPERIOR, Os desafios no limiar do século XXI, 1999, Florianópolis. Anais...** Florianópolis: ACADE, 1999c.

_____. **Manual do Aluno-Candidato — SAEM.** Florianópolis: Sistema ACADE, 2000.

_____. **Boletim Estatístico Nº 1.** Florianópolis: Sistema ACADE, 2001a.

_____. **Manual do Candidato — Vestibular ACADE-2002.** Florianópolis: Sistema ACADE, 2001b.

_____. **Manual do Aluno Candidato.** SAEM — Sistema de Avaliação do Ensino Médio. Florianópolis: Sistema ACADE. 2001c.

_____. SAEM. **Banco de Dados.** Florianópolis: Sistema ACADE, 2001d.

AMADO, Gildásio. **Educação média e fundamental.** Rio de Janeiro: José Olímpio. Brasília: Instituto Nacional do Livro/MEC, 1973.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1997.

_____. **Os sentidos do trabalho.** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

AQUINO, Fernando. O modelo de concurso vestibular da ACAFE. In: MEC/SESU. **Seminários Vestibular hoje**. Brasília, set. 1987, p. 57– 62. (Coletânea de textos).

ASSIS, Marisa de. A educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al. (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 189-203.

BACON, Francis. **Novum Organum** ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. Nova Atlântida. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BIANCHETTI, Lucídio. **Angústia no vestibular**. Indicações para pais e professores. Passo Fundo: EDIUPUF, 1996.

_____. **Da chave de fenda ao laptop**: um estudo sobre as qualificações dos trabalhadores nas Telecomunicações de Santa Catarina (TELESC) – História e Filosofia da Educação São Paulo, 1998. Tese. PUC. 355p.

_____. **Da chave de fenda ao Laptop**: tecnologia digital e novas qualificações, desafios à educação. Petrópolis/Florianópolis: Unitrabalho, 2001.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR Celestino Alves da (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

BONAMINO, Alicia et al. Educação — Trabalho: Uma revisão da literatura brasileira das duas últimas décadas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, FCC, n. 84, p.50-62, fev./1993.

BRASIL . **Constituição** (1988). Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 30/2000 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. Ed. atual. em 2000. Brasília: Senado Federal, Gabinete do 4º Secretário, 2000.

_____. Lei nº 9394/96. In: BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais — Ensino Médio**: Bases Legais. Brasília, 1999.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Seminários Vestibular hoje**. Brasília, setembro de 1987. (Coletânea de textos)

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais — Ensino Médio**: Bases Legais. Brasília, 1999.

_____. **Portaria nº 2941 de 17 de dezembro de 2001**: dispõe sobre os processos seletivos para ingresso nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Federal de Ensino Superior. Diário Oficial da União Poder Executivo, Brasília.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **ENEM — Documento Básico**. Brasília: INEP, 2000.

_____. **Números da Educação no Brasil 1994-2000**. Brasília: Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais, abril, 2002.

_____. **Números da Educação no Brasil 1994-2000**: Santa Catarina. Brasília: Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais, abril, 2002.

_____. **Resultados e Tendências da Educação Superior**: Região Sul. Brasília: INEP, 2000.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Enfrentar e vencer desafios**: Educação Superior. Brasília, 2000.

BRAVERMAN Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRUNO, Lúcia. Prefácio. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 11 - 14.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. Campinas: Papirus, 2000.

CARELLI, Gabriela. Os novos donos da Educação. **Revista Veja**, São Paulo, ano 35, n. 1740, p. 92-95, 27 de fev. 2002.

CARVALHO, Eduardo Búrigo de; COELHO, Jailson. **SAEM** (Versão Preliminar). Florianópolis: ACADE. jul.1999.

CASPER, Gerhard, HUMBOLDT, Wilhelm von. **Um mundo sem Universidades?** Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Educação para o Século XXI: o desafio da qualidade e da equidade.** MEC. INEP. Brasília, 1999

_____. **Declaração do Brasil para a Cúpula Mundial da Educação de Dacar, no Senegal.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news00_13.htm>. Acesso em: 08 jan.de 2002.

CEPAL/UNESCO. **Transformación productiva con equidad.** Santiago de Chile, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2000.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — Conselho Pleno. **Parecer n.: CP 98/99, aprovado em: 06 de julho de 1999.** Regulamentação de Processo Seletivo para acesso a Cursos de Graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior. Brasília, 1999.

COPERVES, UFSM. **II Reunião de Avaliação Logística do PEIES:** integrar para construir. Disponível em: <http://www.ufsm.br/coperves/avaliacao_logistica.htm 1 de 2>. Acesso em: 06 abr. de 2001.

CORTELLLA, Mário Sérgio. “Relação entre o Vestibular e o Sistema Educacional”. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DO ENSINO SUPERIOR. **Seminários Vestibular hoje.** Brasília, setembro de 1987, p. 161-163. (Coletânea de textos)

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação Brasileira:** projetos em disputa. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A universidade crítica:** o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. (Coord.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino.** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

Disponível em: <<http://www.acafe.org.br>>. Acesso em: 06 set. de 2001.

Disponível em: <<http://www.ufu.br>>. Acesso em: 06 dez. de 2001.

Disponível em: <<http://www.aval@cesgranrio.org.br>>. Acesso em: 05 fev. de 2002.

Disponível em:
<http://www.cespe.unb.Br/eventos/forum1_2000/salaprofessores/comoparticipar.htm>.
Acesso em : 06 abr. 2001.

Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/enem/universidades/SC/default.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2001.

Disponível em: <<http://www.obrasi.com/cultura/utopia/A-crescente-hegemonia-do-capital-financeiro.html>>. Acesso em: 12 de set. 2000.

Disponível em:
<http://www.obrasil.com/cultura/utopia/Globalização_e_neoliberalismo.html>. Acesso em:
12 set. 2000.

Disponível em: <http://www.ufsm.br/coperves/avaliação_logística.htm 1 de 2 ,>. Acesso em: 06 abr. de 2001.

Disponível em <http://www.ufsm.br/coperves/peies_edital.htm em 06/04/01

Disponível em: <http://www.ufsm.br/coperves/peies_introdução..htm p. 1 de 1>. Acesso em: 06 abr. de 2001.

Disponível em: <<http://www.ufv.br>>. Acesso em: 06 dez. 2001.

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 14. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ENGUITA, M.F. La economía y el discurso sobre la educación. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo, p. 27-43, dez., 1989.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina**. 1989.

_____. Lei Complementar Estadual nº 170, de 07 de agosto de 1998. Lei do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. **Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina** de 07. ago.1998.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Banco de Dados do Censo Escolar**. Florianópolis: DIRP,GEINF, 2001

_____. **Atlas Escolar de Santa Catarina**. SEPLAN, 1991.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes. 1977.

_____. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

_____. **Universidade do Brasil das origens à construção**. Rio de Janeiro: UFRJ/Comped/Inep, 2000.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERRETTI, C. et al. (Orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. “Desafios e saídas educativas na entrada do século”. In: IMBERNON, J. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 21 - 36.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. **O vestibular e o acesso à universidade pública**. Educação Brasileira, Brasília, v. 11, n. 22, p. 99-126, 1º. sem. 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas (Org.). **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FORGRAD, Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Plano Nacional de Graduação**: um projeto em construção. Campinas: Oficinas Gráficas da UNICAMP, maio, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALIMBERTI, Deoclécio. **Consulta da Universidade da Região de Joinville — UNIVILLE sobre a natureza jurídica de sua mantenedora, Fundação Educacional da Região de Joinville — FURJ**. Tubarão, 13 de novembro de 2000. Disponível em: <<http://www.acao.com.br>>. Acesso em: 19 set de 2001.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIUSTINA, Osvaldo Della. **A revolução do terceiro milênio**: humanização da sociedade. Rio de Janeiro: Editora, 2000.

GUIMARÃES, Sônia. **Como se faz a indústria do vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984.

HARVEY, David. **A Condição pós-moderna**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000. Parte II.

HAWERROTH, Jolmar Luis. **A expansão do ensino superior nas universidades do sistema fundacional catarinense**. Florianópolis: Insular, 1999.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914 – 1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. 19 ed. São Paulo: Globo, 1993.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

IMBERNON, J. (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

JIMENEZ, Sacristan. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KURZ, Robert. A virtualização da economia: mercados financeiros transnacionais e a crise da regulação. **Folha de S. Paulo**, de 23/05/99. Disponível em:
<http://www.obrasi.com/cultura/utopia/A_virtualizacao_da_economia.html>. Acesso em: 12 set. de 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LIBERATO, Leo Vinícius Maia. **Uma Universidade Funcional ou Crítica**. Florianópolis, 2000. Dissertação - Universidade Federal de Santa Catarina.

LIEDTKE, Paulo Fernando. UFSC segundo David. **Jornal Universitário**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Ano XII. n. 351. junho de 2001.

LIMA, David Ferreira. In: LIEDTKE, Paulo Fernando. UFSC segundo David. **Jornal Universitário**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Ano XII. n. 351. junho de 2001.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCCHIARI, Dulce Helena Penna Soares (Org.). **Pensando e vivendo a orientação profissional**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1993.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al. (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 169-188.

_____. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MACHADO, Rosângela de Souza. **Acesso ao Ensino Superior** – o caso da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Dissertação apresentada na Universidade Moderna de Lisboa em 1999.

MARCHEZAN, Nelson (Relator). CÂMARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações. 2000.

MARX, Karl. **O Capital**. v. 1, Tomo I, São Paulo: Abril Cultural. Cap. V. 1983.

MCLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin; AGEL, Jerome (coord). **O meio são as mensagens**: um inventário dos efeitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1969.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.14, p.131-150, maio/jun./jul./ago., 2000.

MENEZES NETO, Paulo Elpídio de. “Os desafios da expansão do ensino superior no Brasil”. In: SEMINÁRIO CATARINENSE DE ENSINO SUPERIOR, Os desafios no limiar do século XXI, 1999, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ACADE, 1999c, p. 16 – 29.

MONTEIRO, Fernando Borges Moreira. Condicionantes sociais e econômicos do acesso à universidade. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas – jan./jun., 1990, n. 1. p. 71-119.

MORAES, Maria Célia Marcondes de Moraes. **Educação e Política no Pensamento de Francisco Campos**. Rio de Janeiro, 1990. Pontifícia Universidade Católica. .

MOREIRA, Martha Neiva. A Universidade se burocratizou. **Jornal do Brasil**, 27 de agosto de 2000.

NEIVA, Cláudio Cordeiro. **Projeto de Implantação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação do Desempenho de Alunos do Ensino Médio no Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: ACAFE, 1998.

_____. **Notas sobre o futuro do SAEM**. Florianópolis: ACAFE, 1999a.

_____. **Sistema de acompanhamento e avaliação do Ensino Médio - SAEM - Passado, presente e futuro**. Florianópolis: ACAFE, 1999b.

_____. **O SAEM e a população de alunos no Ensino Médio**. Florianópolis: ACAFE, 2001a.

_____. **Ensino Superior**: implicações decorrentes da política e meta de expansão do Ensino Superior no Plano Nacional de Educação. Florianópolis: ACAFE, 2001b.

NICOLETTI, André. “Vestibular completa 91 anos após muitas mudanças”. **Folha de S. Paulo**, 24 de abr. de 2002. Fovest, Página Especial 4.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Serpa. “A avaliação técnica ao longo do 2º grau e o acesso à universidade”. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Seminários Vestibular hoje**. Brasília, setembro de 1987, p. 41 – 51. (Coletânea de textos).

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Globo, 1982.

PAIVA, Vanilda e WARDE, Mirian Jorge (Orgs.). “Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico”. **Educação & Sociedade**. CEDES/Papirus, nº 44, ano XIV, p. 11-32, abr. 1993.

_____. **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PERUGINE, Erdna et al.: **Gente, terra verde, céu azul**: Santa Catarina, 1º grau, 1985.

PIAZZA, Walter F. **Santa Catarina História da Gente**. Florianópolis: Lunardelli, 1987.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 41. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PRANDI, Reginaldo. **Os favoritos degradados**: ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil hoje. São Paulo: Loyola. 1982.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado**: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei N. 9394/96). São Paulo: USP/FAPESP, 2000.

RIBEIRO, Sérgio Costa. O Vestibular 1988: seleção ou exclusão? **Educação e Seleção. Avaliação do Rendimento Escolar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 17, p. 93-109, jan/fev. 1988.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: Upf, 1998.

SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: FAPESP, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. dos (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1997, p. 15-33.

SANTOS, Wladimir dos Santos. Ainda o Vestibular. **Revista de Estudos Universitários**. Fundação Dom Aguirre. Sorocaba: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. v. 14 - n. 1, p. 76-82, dez. 1988.

SANTOS, Laymert Garcia dos. O fim da universidade. **Folha de S. Paulo**. 4 jun.2000. Mais!

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira**: Estrutura e Sistema. 3. ed.. São Paulo: Saraiva, 1978.

SHAFF, Adam. **Sociedade informática**. São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1990.

SCHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS Roselane Fátima. Qualificação e Reestruturação Produtiva: Um balanço das pesquisas em educação. **Educação e Sociedade**. n. 61, 1997, p. 13-31.

SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE. 2. ed., 1999.

SISTEMA ACAFE, Florianópolis. **Ata da Assembléia Geral da ACAFE, 26 de agosto de 1998**. Arquivo da ACAFE.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOUSA, Vicente de Paula. **As políticas e as práticas de acesso ao ensino superior nos países que integram o Mercosul**. 1995. 175f. Florianópolis, Dissertação Universidade Federal de Santa Catarina. 1995.

SPELLER, Paulo. “Formação de professores no Brasil: notas para a formulação de novos caminhos”. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR Celestino Alves da (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 77 - 93.

SUPRA. **Manual do Candidato:** Sistema Universitário. Prova Por Área.. Blumenau: FURB; Itajaí: UNIVALI, 2001.

TAPSCOTT, D. **Geração digital:** a crescente e irreversível ascensão da geração net. São Paulo: MAKRON Books, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **A Universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1998.

THOMPSON, E. .P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1991.

THUM, Carmo. **Pré-vestibular público e gratuito:** O acesso de trabalhadores a universidade pública. Florianópolis, 2000. 185f. Dissertação (Educação e Movimentos Sociais). Universidade Federal de Santa Catarina. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **A política nacional de formação sindical da Central Única dos Trabalhadores diante do novo padrão de acumulação de capital**. São Paulo, 1998. Tese. PUC. São Paulo.

ULLMANN, Reinhold; BOHNEN, Aloysio. **A Universidade: das origens à Renascença**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

UNIVERSIDADE DO AMAZONAS. **Processo Seletivo Contínuo – PSC**. Manual do Candidato. Manaus: CONVEST, 2001.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **PAS Programa de Avaliação Seriada**: Princípios Orientadores. Brasília: CESPE. 1995.

_____. **PAS Programa de Avaliação Seriada**. Brasília: PAS/UnB, 2000.

_____. **PAS: Objetivos da Avaliação**. Brasília: CESPE, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Encarte Especial**. UFSC. 16 de ago. p. 8, 2001.

_____; ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS; COMISSÃO PERMANENTE DO VESTIBULAR. **O Vestibular Único e Unificado**: Manual do Candidato/77. Florianópolis: COPERVE, 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Jornal do PAIES**: Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior. ano II, n. 10, p.1, maio/jun, 2000.

_____. **Manual do Candidato. PAIES**: 2ª Etapa 1999/2002. Uberlândia: UFU/Pró-Reitoria de Graduação 1999, p. 7.

VASCONSELLOS, Celso dos S. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação**: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1998. (Cadernos Pedagógicos do Libertad – 5).

VERGER, Jacques. **As Universidades na Idade Média**. São Paulo: UNESP, 1990.

VIANNA, Heraldo Marelin. “Acesso à universidade — análise de alguns modelos alternativos de seleção”. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Seminários Vestibular hoje**. Brasília, setembro de 1987, p. 131 – 140. (Coletânea de textos).

ANEXOS

Anexo A – Instrumento de Pesquisa Endereçado aos Educadores Catarinenses

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CED/PPGE - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E TRABALHO
ORIENTADOR: Dr. Lucídio Bianchetti
CO-ORIENTADORA: Dra. Dulce Helena Penna Soares
MESTRANDA: Ana Maria Silveira Schlichting
INSTRUMENTO DE PESQUISA

Florianópolis, novembro de 2000

Colega Educador(a),

Em nossa pesquisa de Mestrado, estamos estudando o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM), como alternativa de acesso ao Ensino Superior em substituição ao vestibular. Se você trabalha em escola da rede pública estadual de Santa Catarina, onde alunos da 3ª série do Ensino Médio fizeram a 3ª etapa do SAEM, está convidado(a) a participar deste trabalho, mobilizando esses alunos, para fazerem uma redação sobre **O SAEM E EU**, conforme correspondência em anexo.

Sou Orientadora Educacional efetiva na rede estadual. Solicito a gentileza de encaminhar as redações **O SAEM e EU** para:

Estado de Santa Catarina

Secretaria de Estado da Educação e do Desporto,

Diretoria de Ensino Médio (GEAPM) - Sala 604, através da Coordenadoria Regional de Educação. Enviar via malote.

Sua colaboração será fundamental.

Atenciosamente,

Ana Maria Silveira Schlichting
Orientadora Educacional

Anexo B - Instrumento Utilizado na Pesquisa com Alunos Participantes do SAEM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ESTUDOS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INSTRUMENTO DE PESQUISA

Florianópolis, novembro de 2000.

Caro aluno participante do Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM),

Em nossa pesquisa de Mestrado, estamos estudando o SAEM, como alternativa de acesso ao Ensino Superior em substituição ao vestibular.

Gostaríamos de saber como foi vivida esta experiência por você, como também suas expectativas e a de seus pais. Você está convidado a participar deste trabalho, fazendo uma redação sobre **O SAEM e Eu**, enfocando principalmente:

- a importância que teve esta experiência para você;
- como foi viver este processo, sabendo que, ao final de cada série, você estaria prestando provas que poderiam contribuir para garantir uma vaga na faculdade;
- o que seus pais pensam sobre esta experiência.

Sua participação será muito importante.

Obrigada!

Ana Maria Silveira Schlichting.
Orientadora Educacional

Anexo C - Instrumento Utilizado na Pesquisa com Educadores Catarinenses

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CED/PPGE - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E TRABALHO
ORIENTADOR: Dr. Lucídio Bianchetti
CO-ORIENTADORA: Dra. Dulce Helena Penna Soares
MESTRANDA: Ana Maria Silveira Schlichting
INSTRUMENTO DE PESQUISA

Florianópolis, novembro de 2000.

Colega Educador(a),

Em nossa pesquisa de Mestrado, estamos estudando o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM), como alternativa de acesso ao Ensino Superior, para substituir o vestibular tradicional. Se você trabalha em escola da rede pública estadual de Santa Catarina, está convidado (a) a participar deste trabalho, respondendo ao questionário.

Sua colaboração será fundamental.

Obrigada!

QUESTIONÁRIO (01)

- | | | | |
|--|---------|---------|-------------|
| 1- Você sabe o que é o SAEM? | Sim () | Não () | Explique: |
| 2- Sua escola está participando do SAEM? | Sim () | Não () | Não sei () |
| 3- Você está envolvido (a) neste processo? | Sim () | Não () | |

Qual sua participação?

- 4- O que você pensa sobre o SAEM como alternativa de acesso ao Ensino Superior?
- 5- Que importância você pensa que teve esta experiência para os alunos que participam do SAEM?
- 6- Se fosse traçar um paralelo entre o vestibular tradicional e o SAEM, o que você destacaria como aspectos positivos e negativos?

Vestibular tradicional

Aspectos Positivos:

Aspectos Negativos:

SAEM

Aspectos Positivos:

Aspectos Negativos:

7- Como você está vendo a participação dos pais neste processo?

8- Você gostaria de continuar colaborando nesta pesquisa? Sim () Não ()

Favor deixar suas referências:

Nome:

Cargo ou função:

Endereço:

CEP:

E-MAIL:

OBSERVAÇÃO: Este mesmo questionário foi distribuído no “X Seminário Estadual de Orientadores Educacionais”, realizado em novembro de 2000, destinado aos educadores em geral, independente de rede de ensino (pública ou particular), portanto, sem o enunciado inicial.

Anexo D - Caracterização dos Entrevistados

1. Assessor Especial da Associação Catarinense das Fundações Educacionais — ACAFE
2. Secretário Executivo da ACAFE entre 1996 e 1999
3. Secretário Executivo da ACAFE em exercício no período de execução da pesquisa
4. Presidente da ACAFE a partir de junho de 1998, época de aprovação e implementação do Projeto Piloto do SAEM
5. Presidente da ACAFE entre 1996 e 1998, período que corresponde às discussões preliminares e elaboração do Projeto Piloto; Presidente do Conselho Estadual de Educação, no período de realização da pesquisa (2000 a 2002)
6. Funcionário responsável pelo Processamento de Dados da ACAFE
7. Coordenadora de Concursos e Exames da ACAFE por ocasião dos estudos sobre o Projeto Piloto
8. Participante do grupo inicial de discussões que originaram o SAEM — UNISUL
9. Pró-Reitora de Ensino de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC — na época de realização da pesquisa
10. Consultora de Planejamento Educacional da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina
11. Consultora Educacional da Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina
12. Diretora do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina
13. Coordenador do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul
14. Coordenador Nacional do Ensino Médio — Ministério da Educação e Cultura
15. Reitora da UNIPLAC e presidente da ACAFE na época da pesquisa (2000 a 2002)
16. Secretária Acadêmica da UNIPLAC na época da pesquisa
17. Assessor Jurídico da UNIPLAC
18. Pró-Reitora de Ensino da UNOESC/Joaçaba na época da pesquisa
19. Pró-Reitora de Ensino da UNOESC/São Miguel Do Oeste na época da pesquisa.
20. Coordenador do Programa de Ingresso e Manutenção de Alunos da UNISUL; participante do Seminário Estadual sobre Métodos de Acompanhamento e Avaliação de Alunos e de Escolas do Ensino Médio em dezembro de 1997
21. Diretor do Centro de Educação, Ciências Humanas e Letras da UNOESC/Joaçaba
22. Pró-Reitor de Ensino da UNOESC/Joaçaba no período inicial dos estudos do SAEM; coordenador da Câmara de Ensino de Graduação da ACAFE em 1997
23. Coordenadora do SAEM na ACAFE
24. Professora de uma escola técnica em Manaus, informante sobre PSC/UA

Anexo E - Jornal do PAIES (2000)

Seminário avalia provas do PAIES/UFU

O PAIES/UFU realizou no dia 19 de junho, no auditório do Bloco 1B, Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia um seminário avaliando as provas aplicadas em 1999. O evento teve como objetivo congrega os professores do Ensino Médio das várias disciplinas para debater, fazer observações e apresentar sugestões sobre os conteúdos programáticos avaliados.

Para a Coordenadora do PAIES/UFU, professora Betina Rodrigues, o seminário, que já é uma prática do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior da Universidade Federal de Uberlândia, tem como meta, a cada etapa do programa, ir se aperfeiçoando. "Nós entendemos que esse tipo de encontro, com a participação de professores das várias disciplinas representando as respectivas escolas, sirva para propiciar o intercâmbio entre a Universidade e o Ensino Médio assim como minimizar as dúvidas que porventura apareçam", disse ela.



PAIES promove reunião com Diretores de Escolas

A coordenação do PAIES/UFU realizou no dia 21 de junho, no auditório do Bloco 1B, Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia, uma reunião com Diretores de Escolas credenciadas junto ao Programa.

O evento teve como objetivo avaliar os resultados obtidos pelas escolas nos diversos conteúdos avaliados. Durante a reunião foram entregues aos diretores ou representantes das escolas presentes os boletins e gráficos de desempenhos da escola, assim como o demonstrativo geral e por conteúdo das respostas dos candidatos.

Professores participam de Congressos

A Coordenadora do PAIES/UFU, professora Betina Rodrigues e a professora Maria Ivonete Santos Silva participaram da 53ª Kentucky Foreign Language Conference realizada na University of Kentucky, Lexington no período de 26 a 29 de abril. Nesse congresso a professora Betina fez uma comunicação intitulada "Vergílio Ferreira e Clarisse Lispector: uma experiência do insólito".

As professoras Ana Lúcia Nardi Arruda, Luisa Helena Borges Finotti e Maura Alves de Freitas Rocha também participaram do Congresso Internacional "500 Anos de Língua Portuguesa no Brasil", realizado em Évora, Portugal, entre os dias 08 e 13 de maio. Os trabalhos apresentados pelas professoras "Aspecto da realização de alguns fatos da Língua Portuguesa" e "Adjuntos e adjunções nas fronteiras de constituintes no Português do Brasil" foram produto de pesquisas feitas em redações produzidas por candidatos inscritos e presentes nas provas do PAIES/UFU.

PAIES/UFU

A assessora do PAIES/UFU, Angela Maria Gonçalves Cunha esteve participando de feiras realizadas durante os meses de maio e junho. Em maio, os Processos Seletivos da UFU foram divulgados na Feira do Vestibular 2000 (FEVEST), realizada no período de 24 a 27 em São Paulo-SP. A Feira das Profissões 2000, realizada na cidade de Ituverava - SP ocorreu no período de 01 a 03 de junho.

Os dois eventos, segundo Ângela, foram considerados um sucesso e serviram para que a UFU pudesse mostrar como administra e desenvolve seus Processos Seletivos.

Ainda no mês de junho, Betina Rodrigues da Cunha e Ângela ainda estiveram em São Luiz -MA- participando do SAESCO e SAESUNN. Durante esses seminários foram debatidas questões específicas dos processos seletivos alternativos instalados nas IES brasileiras e iniciadas as discussões sobre a implantação do PCN nas escolas de Ensino Médio e o reflexo nas formas de adequação dos processos seletivos a esses novos parâmetros curriculares. Além disso, a professora Betina proferiu palestra sobre o papel da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio e nos processos seletivos, uma vez que tais disciplinas serão oferecidas no Ensino Médio conforme aprovação de projeto de lei.

EXPEDIENTE

Jornal PAIES é uma publicação do PAIES (Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior da Universidade Federal de Uberlândia), com tiragem de 2.500 exemplares e distribuição gratuita. Coordenação do PAIES - Campus Santa Mônica - Bloco 1A Sala 30 - Fone: 0 XX (34) 239-4370 - Fone Fax: 0 XX (34) 239-4378 - Uberlândia-MG. **Reitor**: Gladstone Rodrigues da Cunha F.R. - **Pró-Reitor**: Osvaldo Freitas de Jesus - **Coordenadora do PAIES**: Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha - **Jornalista Responsável**: Rubens de Castro Silva - Mtb 5843/MG. - **Responsável pelo Jornal**: Ana Lúcia Nardi Arruda - **Colaboradores**: Ângela Maria Cunha, Elza Alves Carvalho de Paula e Laurene Castanheira N. Prudente. **Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica e Impressão**: Gráfica Impresso (236-3005).

Anexo F - Tabela do Ensino Superior de Graduação ¾ 2000

Tabela 8 - Ensino Superior — Graduação por Categoria Administrativa

Santa Catarina — 2000					
Grandes Números	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Instituições	41	1	1	2	37
Cursos	616	66	21	48	481
Matrículas	118.059	16.948	4.578	13.103	83.430
Concluintes	11.622	2.148	737	1.466	7.271
Vagas Oferecidas	41.657	3.802	1.407	4.638	31.810
Inscrições no Vestibular	120.269	31.405	16.196	10.825	61.843
Ingressos	37.223	3.860	1.122	4.189	28.052

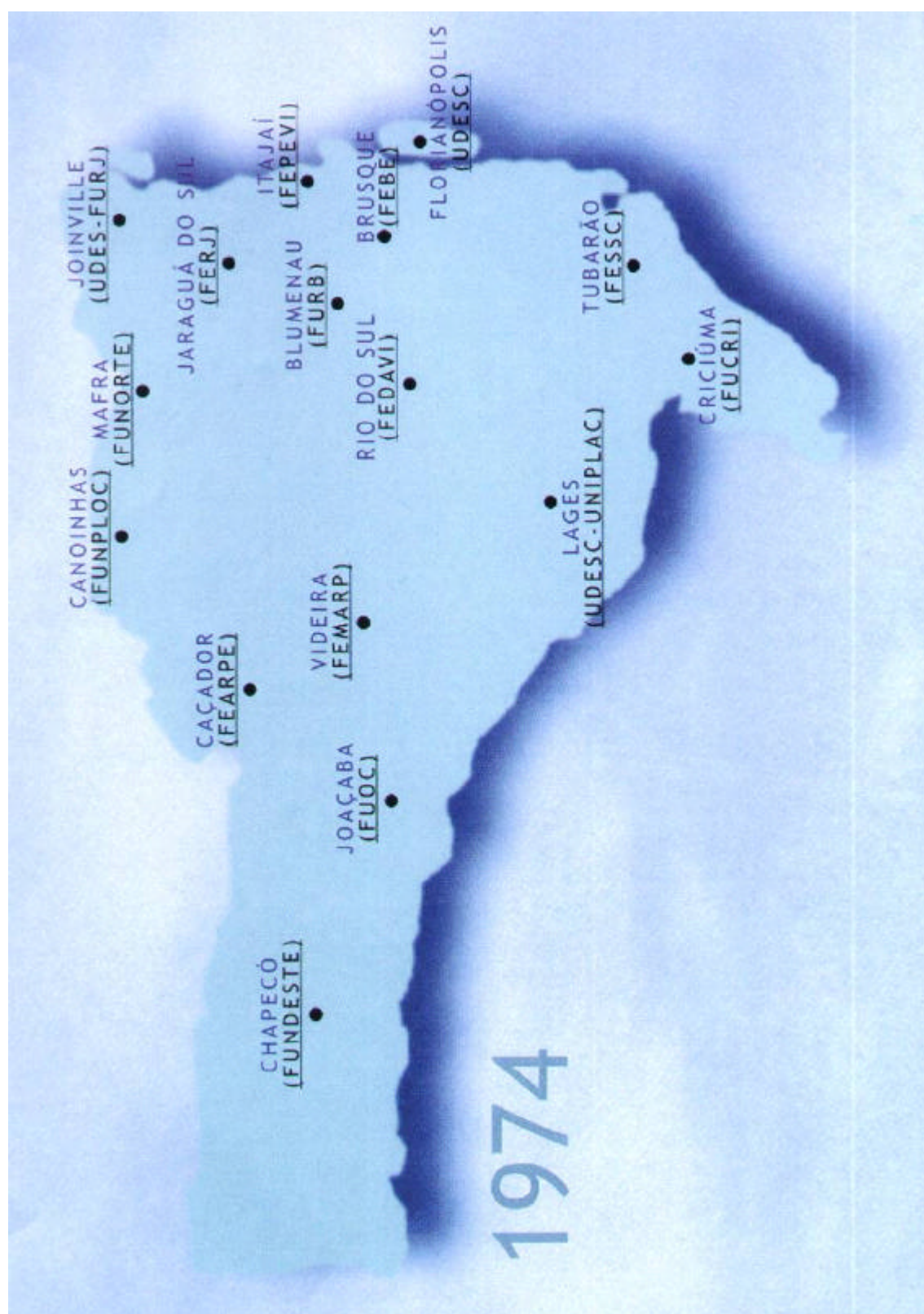
Fonte: MEC/INEP (2002).

A Tabela 8 nos mostra a evolução real¹ das Instituições de Ensino Superior pertencentes à categoria OUTRAS (Tabela 4), no âmbito da educação superior catarinense no ano 2000. Ou seja, como o setor privado — IES criadas e mantidas exclusivamente pela iniciativa privada de ensino superior (Lei Complementar nº 70/98) — cresceu além do Sistema Fundacional, onde inicialmente se desenvolveu o setor privado de educação em Santa Catarina, numa modalidade caracterizada como público-comunitária, cujas mantenedoras são as Fundações Educacionais que constituem o chamado Sistema ACAFE, caracterizado no capítulo III desta Dissertação.

Das 41 instituições apontadas na Tabela 8, uma pertence à rede federal, 12 pertencem ao Sistema Fundacional ou Sistema ACAFE (uma estadual, duas municipais e nove incluídas no setor privado) as demais, que perfazem um total de 28 instituições são as que constituem a categoria OUTRAS. É importante salientar, ainda, que as próprias IES do Sistema Fundacional ao preencherem os formulários utilizados pelo MEC/INEP na coleta de dados, não se identificam como pertencentes à rede municipal, o que pode ser observado nos dados acima.

¹ A Tabela 4 é uma projeção de quando a ACAFE ainda não dispunha dos dados reais referentes ao ano 2000, divulgados apenas em 2002.

Anexo G - Contornos Iniciais do Sistema Fundacional de Santa Catarina

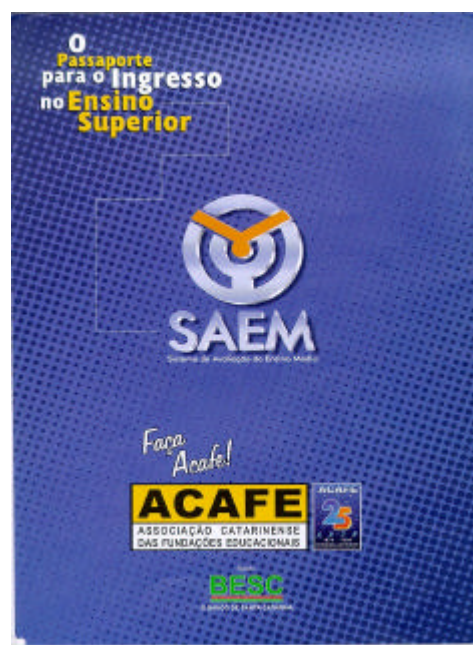
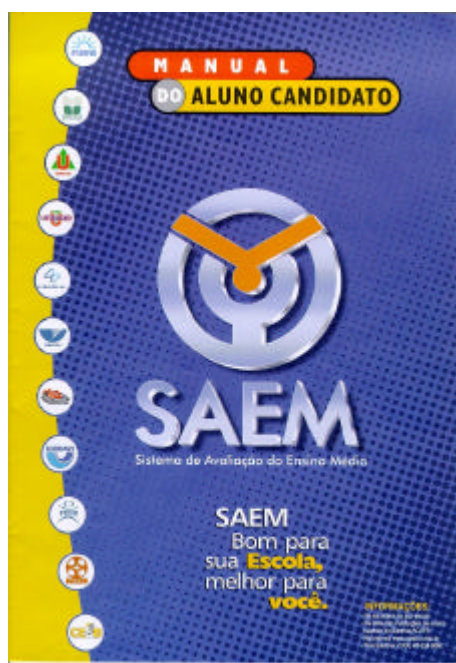


Fonte: ACAFE (1999 a, p. 10)

**Identificação das Fundações Educacionais existentes no ano de criação da ACAFE
(ACAFE, 1974b)**

- Fundação Educacional Regional de Blumenau (FURB) — Blumenau
- Fundação Educacional de Brusque (FEBE) — Brusque
- Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (FEARP) — Caçador
- Fundação Universitária do Planalto Catarinense (FUNPLOC) — Canoinhas
- Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE) — Chapecó
- Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI) — Criciúma
- Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC), mantenedora da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) — Florianópolis
- Fundação de Ensino do Pólo Geo-Educacional do Vale do Itajaí (FEPEVI) — Itajaí
- Fundação Universitária do Oeste Catarinense (FUOC) — Joaçaba
- Fundação Universidade Norte Catarinense (FUNC) — Joinville em 1974 (Somente em 1976 passa a denominar-se Fundação Regional da Região de Joinville (FURJ). Nessa cidade havia, ainda, uma extensão da UDESC).
- Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense (UNIPLAC) — Lages (Nessa cidade havia também uma extensão da UDESC)
- Fundação Educacional do Norte Catarinense (FUNORTE) — Mafra
- Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí (FEDAVI) — Rio do Sul
- Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (FESSC) — Tubarão
- Fundação Educacional Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe (FEMARP) — Videira

Anexo I - Material de Divulgação do SAEM





Anexo J – Seminário Estadual sobre Métodos de Acompanhamento e Avaliação de Alunos e Escolas do Ensino Médio

O Seminário Estadual sobre Métodos de Acompanhamento e Avaliação de Alunos e Escolas do Ensino Médio, realizado em Florianópolis nos dias 17 e 18 de dezembro de 1997, reunindo representantes dos órgãos e instituições abaixo relacionados, após audiência das experiências acumuladas pela Fundação CESGRANRIO (Projeto SAPIENS) e da Universidade Federal de Santa Maria (Projeto PEIES),

DELIBEROU

I - Propor a criação de uma Comissão, representativa dos diversos segmentos educacionais do Estado, constituída por representantes do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, Secretaria da Educação e do Desporto – SED, do Conselho Estadual de Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, do Sindicato das Escolas Particulares do Estado de Santa Catarina – SINEPE, da União Catarinense de Educação – UCE, Associação das Escolas Católicas – AEC, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina – SINTE/SC e da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, com a finalidade de elaborar Projeto de Avaliação de Alunos e de Escolas do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina.

II – Recomendar que a ACAFE proceda à distribuição imediata deste documento síntese para todos os órgãos e instituições participantes deste Seminário.

III – Indicar a Câmara Setorial de Ensino de Graduação da ACAFE como órgão hábil para proceder à organização da Comissão proposta no inciso I, devendo a mesma adotar todas as providências necessárias para que a sua instalação ocorra até fevereiro de 1998.

IV – Recomendar que este documento síntese seja colocado em discussão no âmbito interno de cada uma das entidades representadas neste Seminário, com o objetivo de encaminhar à Comissão subsídios capazes de aprimorar o seu trabalho.

Deliberou ainda propor que a utilização de informações resultantes do processo de acompanhamento de alunos do ensino médio como critério de acesso ao ensino superior seja objeto de ampla discussão no âmbito das instituições de ensino superior do Estado de Santa

Catarina, com vistas ao estabelecimento do número de vagas a serem disponibilizadas para os egressos desse processo de acompanhamento e avaliação.

Finalmente, e considerando a importância da matéria tratada neste Seminário como suporte à melhoria do ensino médio e superior no Estado, recomendou que a Diretoria do Ensino Superior e a Diretoria do Ensino Médio iniciem, no âmbito da Secretaria de Educação e do Desporto e dos demais órgãos estaduais de planejamento e orçamento, as gestões políticas para que sejam viabilizados os recursos necessários para a elaboração e implementação do Projeto.

Florianópolis, 18 de dezembro de 1997.

7. Vagas

O Sistema Fundacional, que congrega 12 instituições de Ensino Superior do Estado, oferecerá, em princípio, 20% das vagas, em média, dos seus cursos para acesso através dessa modalidade de avaliação de desempenho do aluno egresso do ensino médio.

Ao longo do processo de acompanhamento o aluno do ensino médio será solicitado a informar qual a sua opção de curso e de instituição, podendo confirmá-la antes do término do seu curso; ao final do terceiro ano de acompanhamento – isto é, para o acesso no ano de 2001 -, quando as vagas reservadas para esse tipo de acesso já estarão definidas, serão estabelecidos os critérios de classificação dos alunos, segundo tenha sido o seu desempenho nas provas ao longo de todo o processo.

8. Custos

Estima-se um custo operacional da ordem de R\$ 20,00 por aluno para execução da primeira fase, de teste do instrumental, podendo ser estabelecido outro valor para as etapas seguintes – a partir de um estudo mais detalhado dos custos de elaboração, aplicação, correção e divulgação dos resultados das provas, número de alunos participantes, número de estabelecimentos credenciados e outros itens de custeio e receita.

9 Etapas de implementação do processo

1998 – Novembro – 1ª série do ensino médio (turma de ingresso de 1998)

1999 – Junho – 1ª e 2ª séries do ensino médio (turmas de ingresso de 1998 e 1999)

Novembro – 1ª e 2ª séries do ensino médio (turmas de ingresso de 1998 1999)

2000 – Junho – 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio (turmas de ingresso de 1998, 1999, e 2000)

Novembro – 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio (turmas de ingresso de 1998 [conclusão], 1999 e 2000).

2001 – Acesso da 1ª turma acompanhada nos três anos antecedentes.

Florianópolis, 20 de agosto de 1998.

Anexo L - Boletim de Desempenho Individual

(Formulário Contendo “Fórmulas para o Cálculo de Escore Transformado”) Boletim de Desempenho SAEM — 2001

SISTEMA
ACAFE

Sistema de Avaliação do Ensino Médio - SAEM
Boletim de Desempenho Individual

Nome do aluno candidato:				Inscrição:			
Código/nome do curso:							Semestre de ingresso:
Nº de vagas do curso:	Turno do curso	IES/campus do curso:					
Número de optantes no curso:		Posição no curso:		Área:		Situação do aluno-candidato:	

Resultado SAEM	Desempenho do aluno-candidato no SAEM e no curso									
	Redação	Língua Portuguesa e Literatura	Física	Matemática	História	Geografia	Química	Biologia	Atualidades e Humanidades	Total
Total de questões	30	45	15	15	15	15	15	15	15	
Número de acertos										
Escore Transformado:										

Resultado SAEM	Desempenho do primeiro classificado no seu curso									
	Redação	Língua Portuguesa e Literatura	Física	Matemática	História	Geografia	Química	Biologia	Atualidades e Humanidades	Total
Total de questões	30	45	15	15	15	15	15	15	15	
Número de acertos										
Escore Transformado:										

Resultado SAEM	Desempenho do último classificado no seu curso									
	Redação	Língua Portuguesa e Literatura	Física	Matemática	História	Geografia	Química	Biologia	Atualidades e Humanidades	Total
Total de questões	30	45	15	15	15	15	15	15	15	
Número de acertos										
Escore Transformado:										

Acertos SAEM (A_{SAEM})	
Média SAEM (M_{SAEM})	
Desvio Padrão SAEM (DP_{SAEM})	
Acertos nas disciplinas específicas (A_{ESP})	
Média das disciplinas específicas (M_{ESP})	
Desvio Padrão das disciplinas específicas (DP_{ESP})	

Disciplinas Específicas Área I Física e Matemática Área II Química e Biologia Área III História e Geografia Área IV Matemática, História e Geografia Área V Matemática e Química

Fórmulas para o cálculo do escore transformado	
<p>Contagem dos acertos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nota da redação (para a redação); - Nº de acertos na disciplina (para as demais disciplinas). <p>O escore transformado das disciplinas, incluída a redação, será calculado pela seguinte fórmula: (item 11.7 do edital)</p> $ET_{AREA} = 500 + 100 \times \frac{(A_{SAEM} - M_{SAEM})}{DP_{SAEM}} + \frac{(A_{ESP} - M_{ESP})}{DP_{ESP}}$	<p>Onde:</p> <p>ET_{AREA} = Escore Transformado na área</p> <p>A_{SAEM} = Acertos acumulados nas provas de avaliação</p> <p>M_{SAEM} = Média dos acertos acumulados nas provas de avaliação</p> <p>DP_{SAEM} = Desvio padrão dos acertos acumulados nas provas de avaliação</p> <p>A_{ESP} = Acertos acumulados nas disciplinas específicas da área</p> <p>M_{ESP} = Média dos acertos acumulados nas disciplinas específicas da área</p> <p>DP_{ESP} = Desvio padrão dos acertos acumulados nas disciplinas específicas da área</p>

Informações:

- Na Secretaria de seu Colégio
- Na Sede das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACAFE
- Na ACAFE - Rua Presidente Coutinho, 311 - 1º andar
 Centro Comercial Saint James
 Bairro: Centro - CEP 88015-230 Florianópolis - SC
 Fone: (48) 224-8860 Fax: (48) 224-8424
 Internet: www.acao.org.br
 E-mail: saem@acao.org.br

[Mensagens](#)[Escrever](#)[Endereços](#)[Pastas](#)[Limpar lixeira](#)[Buscar](#)[Configurar](#)[Ajuda](#)[BOLetins](#)[Cartões](#)[Notícias](#)[GenteMiner](#)[Sair](#)

Comissão Técnica SAEM

Boletim Desempenho SAEM - 2001

Curso: 0202313 - DIREITO - Noturno

Área do curso: 3

Vagas do curso: 5

IES do curso: UNIPLAC - Lages

Total de optantes no curso: 82

Posição no curso: 1

Posição na área: 149

Situação: Classificado

Seus Acertos/EscORES:

Redação (30 questões) : 22.0 (acertos),

Português (45 questões) : 43 (acertos),

Física (15 questões) : 6 (acertos),

Matemática (15 questões) : 6 (acertos),

História (15 questões) : 12 (acertos),

Geografia (15 questões) : 8 (acertos),

Química (15 questões) : 12 (acertos),

Biologia (15 questões) : 12 (acertos),

Atualidades (15 questões): 13 (acertos),

Seu total de acertos: 134.0000

Escore transformado: 739.8947

Dados do primeiro e último classificados:

Redação (30 questões) : 22.0 (acertos),
 Português (45 questões) : 43 (acertos),
 Física (15 questões) : 6 (acertos),
 Matemática (15 questões) : 6 (acertos),
 História (15 questões) : 12 (acertos),
 Geografia (15 questões) : 8 (acertos),
 Química (15 questões) : 12 (acertos),
 Biologia (15 questões) : 12 (acertos),
 Atualidades (15 questões): 13 (acertos),
 Total de acertos : 134
 Total (escores transformados): 739.8947

Último classificado:
 Redação (30 questões) : 20.5 (acertos),
 Português (45 questões) : 31 (acertos),
 Física (15 questões) : 7 (acertos),
 Matemática (15 questões) : 7 (acertos),
 História (15 questões) : 6 (acertos),
 Geografia (15 questões) : 10 (acertos),
 Química (15 questões) : 10 (acertos),
 Biologia (15 questões) : 5 (acertos),
 Atualidades (15 questões): 10 (acertos),
 Total de acertos : 106,5
 Total (escores transformados): 544.3619

Acertos, Médias e Desvios da Área:

Acertos do SAEM : 134.00
 Média do SAEM : 96.8698
 Desvio Padrão do SAEM : 23.0419
 Acertos nas disciplinas específicas: 20.00
 Média das disciplinas específicas : 15.8652
 Desvio Padrão das específicas : 5.2504

Informações:

48 224.8860
<http://www.acao.org.br>

Responder | Responder a todos | Apagar | Encaminhar

Fechar Próxima msg Exportar Mover para Entrada ▼

[Condições de uso do BOL](#) | [Sobre o BOL](#) | [Política de privacidade](#) | [Anuncie](#)
[Registre-se no BOL](#) | [Trabalhe no BOL](#) | [Fale conosco](#) | [Perguntas mais frequentes](#)

Lembre-se: sua senha de acesso no BOL é secreta; não a informe a ninguém.
 O BOL jamais solicitará sua senha por e-mail ou por telefone.

Copyright 1999 - 2001 - Brasil Online - Todos os direitos reservados

Anexo M - Sistema de Avaliação do Ensino Médio — SAEM

Boletim de Acertos Individual — (Autorizado pelo aluno-candidato)

SISTEMA
ACAFE

Sistema de Avaliação do Ensino Médio - SAEM
Boletim de Acertos Individual

Nome do aluno candidato:	Inscrição:
--------------------------	------------

Código/nome do Colégio:	
-------------------------	--

Código/nome do curso:	
-----------------------	--

Desempenho do candidato											
Nº de acertos no SAEM em:	Disciplina/Número de questões na disciplina										
	Redação	Língua Portuguesa e Literatura	Física	Matemática	História	Geografia	Química	Biologia	Atualidades e Humanidades	Total	Percentual
	Nota de 0 a 10	15	5	5	5	5	5	5	5		
Acumulado											

Desempenho do colégio											
Média de acertos SAEM em:	Disciplina/Número de questões na disciplina										
	Redação	Língua Portuguesa e Literatura	Física	Matemática	História	Geografia	Química	Biologia	Atualidades e Humanidades	Total	Percentual
	Nota de 0 a 10	15	5	5	5	5	5	5	5		
Acumulado											

Desempenho da Coordenadoria Regional de Educação - CRE											
Média de acertos SAEM em:	Disciplina/Número de questões na disciplina										
	Redação	Língua Portuguesa e Literatura	Física	Matemática	História	Geografia	Química	Biologia	Atualidades e Humanidades	Total	Percentual
	Nota de 0 a 10	15	5	5	5	5	5	5	5		
Acumulado											

Colégio			CRE			SAEM		
Ano	Inscritos	Faltantes	Ano	Inscritos	Faltantes	Ano	Inscritos	Faltantes

Informações:

- Na Secretaria de seu Colégio
- Na Sede das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACAFE
- Na ACAFE - Rua Presidente Coutinho, 311 - 1º andar
Centro Comercial Saint James
Bairro: Centro - CEP 88015-230 Florianópolis - SC
Fone: (48) 224-8860 Fax: (48) 224-8424
Internet: www.afe.org.br
E-mail: saem@afe.org.br

ACAFE - Processamento de dados

**SISTEMA
ACAFE**
**Sistema de Avaliação do Ensino Médio - SAEM
Boletim de Acertos Individual**

2001

Nome do aluno candidato: _____ Inscrição: _____

Código/nome do Colégio: _____

Código/nome do curso: 0202313 - DIREITO

Desempenho do candidato

Nº de acertos no SAEM em:	Desempenho do candidato										Total	Percentual
	Disciplina/Número de questões na disciplina											
	Redação	Língua Portuguesa e Literatura	Física	Matemática	História	Geografia	Química	Biologia	Atualidades e Humanidades			
	Nota de 0 a 10	15	5	5	5	5	5	5	5			
1999	8.0	14	1	0	3	4	4	5	4	43.0	71.7%	
2000	7.0	15	1	2	4	1	3	4	4	41.0	68.3%	
2001	7.0	14	4	4	5	3	5	3	5	50.0	83.3%	
Acumulado	22.0	43	6	6	12	8	12	12	13	134.0	74.4%	

Desempenho do colégio

Média de acertos SAEM em:	Desempenho do Colégio										
	Disciplina/Número de questões na disciplina									Total	Percentual
Redação	Língua Portuguesa e Literatura	Física	Matemática	História	Geografia	Química	Biologia	Atualidades e Humanidades			
	Nota de 0 a 10	15	5	5	5	5	5	5			
1999	6.8	8.5	0.9	0.3	1.5	2.7	3.5	1.7	2.2	28.2	46.9%
2000	4.8	8.3	1.7	1.1	1.8	2.1	1.5	1.9	2.1	25.4	42.3%
2001	6.4	8.0	2.2	2.0	2.7	2.5	3.2	2.3	4.3	33.6	56.0%
Acumulado	18.1	24.8	4.8	3.4	6.0	7.4	8.1	6.0	8.6	87.1	48.4%

Desempenho da Coordenadoria Regional de Educação - CRE

Média de acertos SAEM em:	Disciplina/Número de questões na disciplina										Total	Percentual
	Redação	Língua Portuguesa e Literatura	Física	Matemática	História	Geografia	Química	Biologia	Atualidades e Humanidades			
	Nota de 0 a 10	15	5	5	5	5	5	5	5			
1999	6.0	8.4	1.3	0.9	1.4	3.1	3.3	1.7	2.5	28.8	47.9%	
2000	4.8	8.7	1.7	1.2	2.1	2.2	1.5	2.2	2.2	26.7	44.4%	
2001	5.5	7.7	2.1	1.6	2.7	2.2	3.0	2.0	4.2	31.0	51.7%	
Acumulado	16.4	24.8	5.1	3.7	6.2	7.6	7.8	5.9	9.0	86.4	48.0%	

Colégio			CRE			SAEM		
Ano	Inscritos	Faltantes	Ano	Inscritos	Faltantes	Ano	Inscritos	Faltantes
1999	15	0	1999	547	23	1999	12184	477
2000	15	0	2000	342	18	2000	7428	370
2001	6	0	2001	176	10	2001	4373	339

Informações: Os valores acumulados do desempenho do Colégio e CRE foram arredondados para uma casa decimal.

- Na Secretaria de seu Colégio
- Na Sede das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACAFE
- Na ACAFE - Rua Presidente Coutinho, 311 - 1º andar
Centro Comercial Saint James
Bairro: Centro - CEP 88015-230 Florianópolis - SC
Fone: (48) 224-8860 Fax: (48) 224-8424
Internet: www.acafe.org.br
E-mail: saem@acafe.org.br

ACAFE - Processamento de dados

Anexo N – Boletim Desempenho Colégio “SAEM — 2000”

SISTEMA ACAFE			Associação Catarinense das Fundações Educacionais Sistema de Avaliação do Ensino Médio - SAEM -2000 Boletim Desempenho Colégio						
Nome do colégio:								Código:	
Desempenho do Colégio - 1ª Série									
Disciplinas	Redação	Português	Física	Matemática	História	Geografia	Química	Biologia	Atualidades
Questões/disciplinas	0 a 10	15	5	5	5	5	5	5	5
Média acertos 98	4.92	6.92	0.92	1.00	1.62	2.46	1.77	1.21	3.31
Média acertos CRE 98	4.74	8.62	1.17	1.56	1.79	3.27	1.89	1.60	3.04
Média acertos SAEM 98	4.89	9.09	1.34	1.81	1.85	3.33	2.19	1.87	3.08
Média acertos 99	6.03	8.53	0.87	0.27	1.33	2.73	3.47	1.73	2.20
Média acertos CRE 99	6.04	8.42	1.30	0.92	1.42	3.14	3.26	1.73	2.53
Média acertos SAEM 99	6.16	8.79	1.41	1.12	1.54	3.22	3.27	1.92	2.77
Média acertos 00	4.44	4.44	1.56	0.78	1.44	2.44	2.44	1.78	3.33
Média acertos CRE 00	4.53	5.76	1.75	1.17	1.83	2.38	3.03	1.81	3.52
Média acertos SAEM 00	4.84	6.04	1.80	1.25	1.84	2.51	3.08	1.87	3.58
Desempenho do Colégio - 2ª Série									
Disciplinas	Redação	Português	Física	Matemática	História	Geografia	Química	Biologia	Atualidades
Questões/disciplina	0 a 10	15	5	5	5	5	5	5	5
Média acertos 98	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Média acertos CRE 98	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Média acertos SAEM 98	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Média acertos 99	6.33	7.22	1.78	0.78	1.56	3.11	2.33	2.11	1.89
Média acertos CRE 99	6.28	8.18	1.55	1.60	2.02	2.91	2.78	1.94	1.98
Média acertos SAEM 99	6.51	8.35	1.84	1.70	2.07	3.03	2.95	2.08	2.00
Média acertos 00	4.83	8.27	1.73	1.13	1.80	2.13	1.47	1.93	2.07
Média acertos CRE 00	4.80	8.71	1.73	1.24	2.09	2.19	1.50	2.20	2.21
Média acertos SAEM 00	4.86	9.19	1.80	1.56	2.29	2.30	1.76	2.32	2.42
Desempenho do Colégio - 3ª Série									
Disciplinas	Redação	Português	Física	Matemática	História	Geografia	Química	Biologia	Atualidades
Questões/disciplina	0 a 10	15	5	5	5	5	5	5	5
Média acertos 98	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Média acertos CRE 98	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Média acertos SAEM 98	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Média acertos 99	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Média acertos CRE 99	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Média acertos SAEM 99	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Média acertos 00	5.56	6.75	1.25	2.13	1.63	2.50	3.00	1.50	2.38
Média acertos CRE 00	5.63	8.29	1.88	1.94	1.82	2.59	2.76	1.94	2.44
Média acertos SAEM 00	5.71	8.52	2.04	2.07	1.72	2.84	2.83	2.13	2.51
Resumo Geral									
Colégio			CRE			SAEM			
Ano	Inscritos	Faltantes	Ano	Inscritos	Faltantes	Ano	Inscritos	Faltantes	
1998	14	1	1998	550	4	1998	9836	152	
1999	24	0	1999	884	32	1999	19116	724	
2000	32	2	2000	905	56	2000	21437	1131	

Anexo O – Portaria nº 2941 de 17 de dezembro de 2001

Portaria nº 2941 de 17 de dezembro de 2001.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, resolve

Art. 1º Os Processos Seletivos para ingresso nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Federal de Ensino Superior, a que se refere o Inciso II do Art 44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deverão seguir as determinações do Parecer nº 98/99 de 6 julho de 1999 do Conselho Nacional de Educação e as disposições da presente Portaria.

Art. 2º Todos os Processos Seletivos a que se refere o artigo anterior incluirão necessariamente uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, segundo normas explicitadas no edital de convocação do processo seletivo.

§ 1º Em qualquer caso será eliminado o aluno que obtiver nota zero na prova de redação.

§ 2º Cada instituição de ensino deverá fixar no edital do processo seletivo a nota mínima exigida na prova de redação.

Art. 3º. Somente serão aceitas inscrições nos processos seletivos a que se refere o Art. 2º de candidatos que estejam cursando o Ensino Médio ou que possuam o Certificado de Conclusão deste nível de ensino obtido pela via regular ou da suplência.

Art. 4º. Somente poderão ser realizados um máximo de dois processos seletivos para cada período de ingresso, seja anual ou semestral.

Art. 5º O resultado obtido pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM realizado pelo Ministério da Educação deverá fazer parte necessariamente do conjunto de requisitos ou provas dos Processos Seletivos das Faculdades Isoladas, das Faculdades Integradas e dos Centros Universitários.

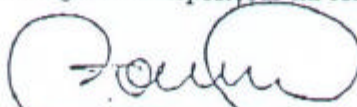
§ 1º Serão considerados apenas resultados do ENEM obtidos pelos candidatos nos três anos anteriores à realização do processo seletivo.

§ 2º O resultado obtido pelo candidato na prova de redação do ENEM poderá ser considerado para fins de dar cumprimento ao disposto no Art. 2º da presente portaria.

§ 3º O disposto no presente artigo entrará em vigor a partir dos processos seletivos realizados para ingresso no ano 2003.

§ 4º Para as universidades que adotarem o ENEM como parte do processo seletivo aplica-se o disposto no parágrafo 2º.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor no dia 1º de janeiro de 2002, devendo suas disposições serem observadas para todos os processos seletivos realizados para ingresso a partir do segundo semestre do mesmo ano, revogadas as disposições em contrário.


PAULO RENATO SOUZA